



Máster Universitario en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas
Lenguas Second Language Learning and Teaching



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

EL USO DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN EL AULA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

THE USE OF ENGLISH LITERATURE IN THE PRIMARY SCHOOL EFL CLASS

AUTORA: Laura Abascal Sáez

DIRECTOR: Jesús Ángel González López

Firma del Director/a:

Diciembre 2016

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Laura Abascal Sáez, NIF 72085242E, estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2015 – 2016 como autor/a de este documento académico, titulado:

EL USO DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN EL AULA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ THE USE OF ENGLISH LITERATURE IN THE PRIMARY SCHOOL EFL CLASS.

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, Diciembre 2016

Fdo:



Índice

1. Introducción	4
2. El uso de la literatura en la clase de idiomas.....	7
2.1 El papel de la literatura dentro de los métodos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de una Segunda Lengua	7
2.2 La literatura dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	19
2.3 Beneficios del uso de la literatura en lengua inglesa dentro del aula de inglés	23
2.4 Desarrollo de la competencia intercultural	31
2.5 Criterios de selección de textos literarios	33
2.6 Enfoques Metodológicos del uso de la Literatura en el Aula	38
2.7 Géneros literarios	40
2.8 La literatura en las clases de inglés de Ed. Primaria: Normativa actual	50
3. Estudio de campo	54
3.1 Proceso de recogida de datos	54
3.2 Encuesta y análisis de datos	55
4. Propuesta de Actividades	63
4.1 Novela: <i>Charlie and the chocolate factory</i>	65
4.2 Teatro: <i>A Midsummer night's dream</i>	68
4.3 Poesía: <i>Limericks</i>	74
5. Conclusiones	78
6. Resumen en Inglés.....	80
7. Bibliografía.....	88
8. Anexos	92

Resumen

Este trabajo pretende destacar la importancia de la literatura como recurso pedagógico para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en el aula de lengua extranjera. Para ello, indagamos sobre el papel que desempeña la literatura dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); mostramos los beneficios que su uso aporta al alumnado y analizamos cómo está integrada dentro de la normativa actual de Educación Primaria en Cantabria. Finalmente, investigamos sobre la percepción y el uso que los docentes de esta etapa hacen de la literatura y desarrollamos una propuesta didáctica destinada a alumnos de Educación Primaria, basada en la utilización de la novela, el teatro y la poesía, con un doble objetivo: demostrar que la integración de la literatura es posible y beneficiosa y fomentar su uso entre los docentes.

Palabras clave: Literatura, competencia lingüística, beneficios, Educación Primaria.

Abstract

This project aims to highlight the importance of literature as a pedagogical resource to improve the students' linguistic competence in the foreign language classroom. In order to do this, we investigate the role of literature in language teaching methods and in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); we show the benefits that its use provides students and analyze how it is integrated within the current curriculum of Primary Education in Cantabria. Finally, we investigate the perception that primary teachers have about literature and the way they use it and we develop a set of educational activities aimed at primary school students based on the use of the novel, theatre and poetry, with a dual purpose: to show that the integration of literature is possible and beneficial and to encourage their use among teachers.

Key Words: Literature, linguistic competence, benefits, Primary Education

1. Introducción

En la sociedad del siglo XXI debemos preparar a los alumnos para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe, en el que la movilidad entre los países de la Unión Europea tanto en el plano educativo como en el laboral, será cada vez más frecuente. Actualmente, España se encuentra comprometido como miembro de la Unión Europea en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias, por lo que cada vez existen más escuelas de Primaria donde se han implantado programas de educación bilingüe. Por tanto, para la enseñanza de un idioma extranjero es importante contar con recursos que faciliten su adquisición de manera que resulte motivante para los alumnos. Creemos que la literatura es el recurso por excelencia, ya que es un material auténtico que, entre otras cosas, permite a los alumnos adquirir nuevo vocabulario y estructuras gramaticales que les ayudan en su práctica de destrezas lingüísticas como la lectura, y a desarrollar una conciencia intercultural. La importancia de la literatura dentro de la enseñanza de una segunda lengua ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia, ha pasado de tener un enorme estatus a desaparecer por completo de las aulas; sin embargo el importante aumento de artículos y corrientes pedagógicas que han puesto de relieve las posibilidades que tiene el uso de textos literarios para enseñar y mejorar el aprendizaje de un segundo idioma, ha hecho que progresivamente la literatura se haya incluido cada vez más en las propuestas educativas de la enseñanza del inglés en las aulas de nuestros centros educativos.

Sin embargo, a pesar de que su uso está más extendido hoy en día, creemos que no está establecido todavía de una forma firme, y menos en Educación Primaria. Por ello, en este trabajo pretendemos demostrar la importancia del uso de la literatura como recurso pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras mostrando la gran cantidad de ventajas que el trabajo de esta tiene para nuestros alumnos. Además, consideramos que a través del uso de la literatura fomentamos el desarrollo de las cuatro competencias básicas del alumnado y lo hacemos a través de actividades basadas en los intereses, gustos y motivaciones de los alumnos, sin utilizar libros de texto donde las opciones de elegir por parte de los alumnos son nulas.

Así pues, los objetivos que nos planteamos en nuestro trabajo son:

1. Fomentar el uso de la literatura en lengua inglesa como un recurso útil para la adquisición del inglés como segunda lengua presentando los beneficios que aporta la inclusión de la literatura en la enseñanza del inglés y explicando por qué es importante e interesante usar la literatura en la enseñanza de idiomas.
2. Profundizar e indagar en el papel que desempeña la literatura en lengua inglesa en las aulas de inglés así como también dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje: mirada retrospectiva y situación actual.
3. Investigar la presencia de la literatura en lengua inglesa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y en el currículum de Educación Primaria en la enseñanza del inglés.
4. Recaltar la importancia de una adecuada presentación y selección de los textos literarios así como dar pautas para una apropiada selección de estos.
5. Averiguar la percepción y el uso que hacen los docentes de la literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico dentro de sus clases de inglés.
6. Desarrollar una propuesta didáctica basada en la inclusión de la literatura dentro del aula de inglés en Educación Primaria.

Para conseguir estos objetivos, investigaremos en primer lugar, dentro del primer capítulo de nuestro trabajo, el uso que se hace de la literatura en la clase de idiomas. Para ello, realizaremos una mirada retrospectiva sobre el papel de la literatura a lo largo del tiempo y la situación actual, así como analizaremos el lugar que ocupa dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Además, mostraremos los beneficios que tiene el uso de la literatura dentro del aula de inglés para los aprendices de una segunda lengua y su importancia en el desarrollo de la competencia intercultural.

Por otro lado, los docentes, entre otras muchas cosas, tienen que llevar a cabo una tarea fundamental: seleccionar adecuadamente los textos literarios en los que se va a basar su trabajo dentro del aula. De esa correcta selección dependerá en muchos casos el éxito de su trabajo, el cual no es otro que conseguir aprendizajes significativos para el alumno. De ahí que dentro del presente trabajo se muestren los criterios que han tener en cuenta los docentes a la hora de seleccionar textos literarios para sus clases, así como algunos de los enfoques metodológicos que se pueden utilizar a la hora de explotar un texto literario dentro de la clase de segundas lenguas. Quizás el género literario utilizado por excelencia en las clases de inglés son las *short stories* y los cuentos, sin embargo es importante tener en cuenta que además de estos géneros literarios existen otros con los que los docentes pueden enseñar de manera motivante y que tienen multitud de posibilidades dentro de la clase de lengua extranjera. Por tanto, mostraremos los diferentes géneros literarios que se pueden utilizar dentro del aula y las posibilidades de aprendizaje que nos brindan. Por último, dentro de este primer capítulo nos parece fundamental llevar a cabo un análisis sobre cómo está integrada la literatura dentro de la normativa actual de Cantabria, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria y en el Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, ya que dentro de esta etapa desarrollaremos nuestra propuesta de actividades y nos parece esencial tener en cuenta la normativa para poder planificar nuestra intervención.

En el siguiente capítulo, presentamos los resultados del estudio de campo que hemos llevado a cabo para conocer la valoración y las posturas que los docentes de inglés de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Cantabria tienen respecto el uso de la literatura como recurso pedagógico dentro del aula.

Finalmente, como hemos mencionado con anterioridad, desarrollaremos una propuesta didáctica planteada para el último curso del tercer nivel de Educación Primaria que demuestra que dentro de dicha etapa puede integrarse la literatura como recurso para mejorar la competencia lingüística de los alumnos y se puede hacer de una manera lúdica ajustándonos a sus intereses.

2. El uso de la literatura en la clase de idiomas

2.1 El papel de la literatura dentro de los métodos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de una Segunda Lengua

En este apartado pretendemos, en primer lugar, llevar a cabo una breve mirada retrospectiva sobre el papel que la literatura ha tenido dentro de los distintos métodos y enfoques de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. En segundo lugar, queremos presentar una visión actual de cómo hoy está integrada la literatura en el aula de lengua extranjera.

Originalmente la literatura y la enseñanza de una segunda lengua guardaban una relación muy estrecha. Hace más de 500 años en el mundo occidental el latín era la lengua dominante en educación, comercio, religión y gobierno. Hasta que en el S. XVI como resultado de diversos cambios políticos en Europa, el francés, el italiano y el inglés, las llamadas “lenguas modernas”, comenzaron a ganar importancia en detrimento del latín, que fue progresivamente perdiendo su estatus como lengua de comunicación y escrita. Sin embargo, los procedimientos básicos utilizados para enseñar esta lengua clásica, basada en el estudio de las reglas gramaticales, en la memorización de listas inmensas de vocabulario y en oraciones descontextualizadas para traducir, se convirtieron en el modelo estándar para estudiar las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XIX (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001). Así, con estos objetivos de aprendizaje anteriormente mencionados y con el propósito de leer a los clásicos de la lengua meta en su versión original, la literatura se convertía en el transmisor perfecto para la enseñanza de una segunda lengua.

For hundreds of years, the role of literature in the foreign language curriculum was unquestioned. It was believed that learners could only appreciate a language through the study of its highest form of expression. (Bowler, B. y Parminter, S., 1993, pág. 4)

Este modelo para la enseñanza de las lenguas extranjeras es el origen del método gramática- traducción, que reseñaremos brevemente en el siguiente epígrafe.

El Método Gramática- Traducción

El método gramática-traducción tuvo su mayor auge entre principios de siglo y el inicio de la década de los años sesenta. Dentro de este método se hacía un gran uso de la literatura, casi convirtiéndola en el centro de su propuesta. Se mantenía la idea clásica de que leer la más reconocida producción literaria es el mejor modo para conocer la cultura y a sus hablantes (Stern, 1987).

Según este método pedagógico, basado en el modelo de enseñanza de Latín como hemos mencionado anteriormente, los alumnos debían conocer las estructuras gramaticales de la lengua meta para ser capaces de desarrollar una perfecta traducción de los textos en su versión original. Así, posteriormente aprenderían las formas y el vocabulario de la segunda lengua. Por lo tanto, como puntualizan Gómez Parra y Roldán Tapia este método no hace nada para promover la competencia comunicativa de los estudiantes (Gómez Parra, M^a Elena y Roldán Tapia, Antonio, 2004, pág. 82). Nos encontramos pues ante un enfoque estructural de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en la que los textos literarios tienen un carácter meramente instrumental en vez de contribuir al desarrollo personal de los estudiantes, permitir una consciencia cultural y desarrollar habilidades lingüísticas. Carter y Long (1991: 183) resumen la crítica al estructuralismo cuando escriben que:

Instead of being concerned with how a literary text renders an author's experience of life and allows us access to human meanings, the structuralist is only interested in mechanical formal relationship such as the components of narrative, and treats the literary text as if it were scientific object. (Carter, R. y Long, M.N., 1991, pág. 183)

Desde esta perspectiva, el material o recurso didáctico por excelencia son los libros de texto que según Richards y Rodgers consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001). Los textos o extractos literarios de obras de prestigioso reconocimiento en esa segunda lengua, eran explotados teniendo en cuenta su gramática y su vocabulario, sin prestar demasiada atención a su contenido. Estos textos eran considerados como una colección de oraciones o modelos de estructuras que debían de servir como ejemplo para crear otras similares.

Por lo tanto concluimos diciendo que la literatura al comienzo de los años sesenta estaba claramente incluida dentro del currículum de una segunda lengua, aunque no tanto por sí misma, sino por las posibilidades que ofrecía en cuanto a sus estructuras gramaticales.

El método directo

Este método surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX a partir de las ideas de los primeros reformadores y defensores del “método natural” como son F. Gouin, L. Sauveur y C. Berlitz que intentaron construir una metodología basada en los principios naturalistas del aprendizaje de las lenguas. Sauveur, entre otros, defendía que:

Una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001, pág. 21).

Es decir, se empezó a considerar que el aprendizaje de una segunda lengua podía llevarse a cabo de manera semejante a como se adquiere la lengua materna. Estos principios naturalistas del aprendizaje de la lengua crearon los pilares de lo que se conoce como el “método directo”, el cual se basa en la premisa anterior y nos dice que el aprendizaje de una segunda lengua debería ser similar al aprendizaje de la lengua materna en términos de interacción, espontaneidad y sin usar traducciones o análisis de las reglas gramaticales (Gómez Parra, M^a Elena y Roldán Tapia, Antonio, 2004, pág. 84).

Richards y Rodgers (2001:16-17) resumen las principales características de este método:

- a) La lengua vehicular de la clase es la lengua meta.
- b) Se enseña solo el vocabulario, a través de la demostración, objetos reales, dibujos y asociación de ideas, y las estructuras gramaticales cotidianas.
- c) La gramática se enseña inductivamente.
- d) Se introducen oralmente los nuevos aprendizajes.
- e) Se enseñan las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y basadas en intercambios de preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.

- f) Se enseña la expresión y la comprensión oral, así como se pone un énfasis especial en la pronunciación y la gramática.

Teniendo en cuenta todas estas ideas básicas en las que se basa el método directo, podemos observar como la literatura había quedado totalmente apartada de las clases de segundas lenguas. Esto era debido a que apenas se llevaban a cabo ejercicios de lectura y tampoco se utilizaban obras literarias, ya que el léxico y la gramática de estas, estaban muy alejadas de enseñar la lengua cotidiana.

Los métodos de lectura

Un cuarto de siglo más tarde disminuyó considerablemente el uso método directo, ya que se observaban algunos inconvenientes. Uno de los más importantes era la necesidad de contar con profesores nativos o con un nivel experto en las destrezas orales de esa segunda lengua. Los docentes tenían que hacer grandes esfuerzos para que sus explicaciones en la lengua meta fueran comprensibles para los alumnos, por lo que quizás resultaría más sencillo hacerlo en la lengua materna (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001). Debido a estas dificultades, se produjo un resurgimiento del método gramática y traducción y un nuevo enfoque orientado al desarrollo de la lectura (en especial en Estados Unidos) mucho más fácil de enseñar por parte de los docentes, ya que la mayoría de estos no hablaba la segunda lengua con el nivel experto que requería el método directo.

Este nuevo enfoque estuvo influenciado por el lingüista Coleman, el cual, de acuerdo con Richards y Rodgers, publicó un informe en el que defendía que:

Un objetivo más razonable para el estudio de las lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en la lengua extranjera, que se podía conseguir a través de la introducción gradual de palabras y estructuras gramaticales en textos de lectura sencillos (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001, pág. 21).

De este modo, vuelve a las clases de segunda lengua la literatura, ya que había una clara necesidad de introducir textos escritos de gran calidad con los que practicar la lectura. Sin embargo, el acercamiento a la literatura volvió a llevarse a cabo de una manera parecida al de gramática y traducción, con la diferencia de que esta vez se usaba para llevar a cabo ejercicios de comprensión en vez de traducción.

Este enfoque de lectura continuó caracterizando la enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

El Método audiolingual

El estallido de la Segunda Guerra Mundial hace que los militares estadounidenses necesiten estar capacitados para usar las lenguas extranjeras oralmente, por lo tanto estos necesitaban un método más eficaz y rápido para aprender. Debido a estas circunstancias históricas surgió durante los años cuarenta y con más auge en los cincuenta, el método audiolingual en Estados Unidos, el cual procedía en parte del método directo.

Este método está basado en una concepción estructural de la lengua, desde esta concepción el lenguaje es considerado como:

A system of structured elements forming hierarchies. These structures encode meaning, sound, forms...etc. and all languages can be described in structural terms. Learning a language thus means learning the rules that govern the combination of all the elements (phonemes, words, phrases, sentences etc.) (Gómez Parra, M^a Elena y Roldán Tapia, Antonio, 2004, pág. 84).

Por otro lado, las influencias de la psicología conductista también tuvieron un enorme impacto dentro de este método, ya que desde esta concepción “el dominio de la lengua se representa como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas” (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001, pág. 55).

Nos parece importante, por tanto, presentar las características principales de este método:

- a) El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de formación de hábitos. Actividades basadas en repeticiones y *drills* (rutinas) son la base de los ejercicios prácticos dentro de la clase.
- b) Se aprende con más efectividad si el *input* es presentado de forma oral. Por eso, la práctica oral es tan importante dentro de este método. De este modo, las destrezas son secuenciadas, las orales primero y la lectura y la escritura se posponen.

- c) La enseñanza de la gramática es de manera inductiva. De esta manera, los estudiantes deducen las reglas gramaticales de los ejemplos presentados en clase.
- d) Enseñar una lengua implica enseñar sus valores culturales.

Por lo tanto, los defensores de este método denunciaban el abuso que muchos profesores de segundas lenguas hacían de las destrezas escritas dentro de sus clases, brindándole una excesiva importancia a la comprensión lectora, a la producción de oraciones correctas o a las traducciones. El aspecto oral de la lengua había sido totalmente ignorado, así que este nuevo método sirvió también para cuestionarse la presencia de demasiados textos literarios dentro del enfoque lector. Por lo tanto, el principal objetivo ahora recaía en hacer hincapié en una correcta pronunciación y en la delimitación de la enseñanza de la gramática y el vocabulario.

La idea central era que los estudiantes consiguieran desarrollar la destreza oral para poder comunicarse en situaciones cotidianas. Para ello debían llevar a cabo un correcto uso de las reglas gramaticales ya que de ello dependía la adquisición de hábitos para aprender la lengua. Con tales fines, se produjo un cambio radical en las programaciones de inglés como segunda lengua, ya que estas debían presentar progresivamente las distintas estructuras gramaticales, de lo más sencillo a lo más complejo. Además se utilizaban grabaciones de diálogos y ejercicios de repetición (*drills*) para presentar y reforzar los aspectos gramaticales y así crear un hábito de producción oral correcto. Por otro lado, con respecto al vocabulario, los alumnos no tenían que memorizar inmensas listas de vocabulario, sino un número limitado de palabras fáciles de asimilar relacionadas con la vida cotidiana, para así hacer un uso correcto de ellas.

Lógicamente, con este método de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, no había oportunidad de dar cabida a la literatura dentro del currículum, ya que se percibía como una forma de expresión escrita. Aunque los textos literarios poseían numerosos ejemplos de estructuras gramaticales, también contenían muchas palabras y expresiones muy complejas que se consideraban inapropiadas para aprendices de segundas lenguas, sobre todo en fases iniciales de aprendizaje. Por tanto en este momento, la literatura quedó totalmente olvidada en las clases de lenguas extranjeras.

Los métodos humanísticos y cognitivos

En este apartado vamos a incluir varios métodos innovadores de la enseñanza de segundas lenguas que se desarrollaron entre los años setenta y comienzos de los ochenta a consecuencia de un enorme cuestionamiento del método audiolingual, por su énfasis en la práctica mecánica y en la producción de modelos. Diversos profesores influenciados por la teoría chomskyana junto con una teoría del aprendizaje cognitivista, centraron su atención en la forma en que se concebía el aprendizaje, promoviendo un aprendizaje más cognitivo en donde se quería descartar la repetición y la formación de hábitos automáticos a favor del desarrollo de un aprendizaje más significativo, dando importancia a la implicación creativa y afectiva de los estudiantes.

Entre los métodos de tipo más afectivos están el *Community Language Learning* (CLL) de Charles Curran en el que “inductive learning and oral repetition constitute the basis of this method. Also, the affective component is a key element in this scheme and it is one of the valuable insights that it has left us” (Gómez Parra, M^a Elena y Roldán Tapia, Antonio, 2004, pág. 86) y el de *Suggestopedia* de George Lozanov, cuyo autor (citado en Morales y Pérez, 1989) define la Suggestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. Para ello experimenta con diálogos, vocabulario, lecturas, actividades de *role play* y utiliza la música para que los estudiantes estén relajados durante las clases.

Entre los de corte más cognitivo figuran *The silent way* de Caleb Gattengo que estaba basado en la premisa de que “el profesor debería guardar el mayor silencio posible en el aula y de que al alumno habría que animarle a que produjera tantos enunciados como fuera posible” (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001, pág. 98), *The Natural Approach* de Tracy Terrel y Stephen Krashen, cuyo método se centra en la comprensión y en la comunicación significativa así como también en proporcionar a los estudiantes un *input* apropiado y correcto, lo cual brinda las suficientes condiciones para que los estudiantes tengan éxito en la adquisición de una lengua extranjera (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001) y *Total Physical Response* (TPR) de James Asher quién dice que “most of the grammatical structure of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned from the skilful use of the imperative by the instructor”

(1977, pág. 44) y en donde el profesor o instructor “is the director of the stage play in which the students are the actors” (Asher, 1977, pág. 43).

Como podemos observar, todos estos autores manifiestan un interés común por las destrezas orales, por reducir la ansiedad que puede producir aprender una lengua y por aprender una lengua inductivamente. En lo concerniente a la literatura, ninguno de estos métodos prestaba ninguna atención al uso lingüístico de la literatura. Aunque podemos hacer alguna excepción, dado que en el caso del método *Suggestopedia*, en niveles de aprendizaje más avanzados se introducían textos literarios al considerarse atractivos y motivantes para los alumnos, de modo que a través de los personajes de los textos literarios se podrían crear interesantes debates (Brown, 1991).

El enfoque comunicativo

En los años setenta se empezaron también a desarrollar programas nocional-funcionales y con ellos la inclusión de aspectos relacionados con el uso social de la lengua. Es decir, el interés estaba centrado en los intercambios comunicativos basados en situaciones concretas de la vida diaria que los estudiantes podían encontrarse en un país extranjero. Sin embargo, como señala Melero Abadía, “el modelo nocional-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza” sino una nueva forma de organizar los contenidos en las programaciones didácticas, ya que “excepto en las muestras de lengua, que sí son más naturales, las diferencias respecto a los manuales de corte estructural apenas se aprecian” (2000: 85). Por lo tanto, dentro de esta perspectiva funcional la lectura jugó un papel casi inexistente, simplemente era la manera de introducir los contextos en los que se basaba la práctica oral. Este modo funcional de percibir, organizar y enseñar la lengua sería el precursor del enfoque comunicativo.

Con respecto a la posición de la literatura en los inicios de este enfoque comunicativo, Collie y Slater (1987: 2) apuntan que este nuevo modelo provoca un marcado rechazo a la literatura, ya que aquello que no tenga un propósito práctico es visto como una forma de lengua esencialmente escrita y estática muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria (Albadejo García, 2007).

Además, la enorme carga de connotaciones culturales no deseadas dentro de las obras literarias, convencía a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras

literarias no podían ser estudiadas de forma satisfactoria en la clase de lengua extranjera (Collie, J. y Slater, S., 1987, pág. 2).

Sin embargo, ya en los noventa, gracias a interesantes investigaciones y aportaciones provenientes de otras disciplinas (psicología, filosofía, sociología, lingüística...), el paradigma comunicativo se va haciendo más ecléctico, integrador y plural (Savignon, 2001). Este enfoque se basa en la idea de que el estudiante consiga una competencia comunicativa: la habilidad del hablante de una lengua de producir y comprender frases que sean apropiadas al contexto en que ocurren, es decir, lo que los hablantes necesitan conocer para poderse comunicar de manera efectiva en diferentes situaciones sociales (Crystal, 2003, pág. 88). Para ello es necesario desarrollar las cuatro destrezas básicas: escuchar, leer, hablar y escribir. Por lo tanto, se pone de manifiesto también la importancia que tiene la lectura en el proceso de aprendizaje de una lengua.

De esta manera, la utilización de la literatura como recurso didáctico en la clase de lengua extranjera empieza a convertirse en un asunto de importante actualidad. Según Naranjo Pita, importantes lingüísticas como son Widdowson o Maley y Duff matizan que esta revaloración de la literatura dentro del estudio de una segunda lengua “radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario” (1999: 8). De este modo, y siguiendo con el estudio de este autor, la revalorización de la literatura como instrumento didáctico en la enseñanza de segundas lenguas, favoreció la aparición de numerosos textos y obras literarias utilizadas como recurso en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de los años noventa y hasta nuestros días.

Por tanto, dentro de este enfoque comunicativo surge una tendencia que defiende y pone en práctica la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera. Sin embargo, y de acuerdo con la opinión de Paran (2000) la literatura aún no ocupa el lugar que creemos que merece en la mayoría de las clases de una lengua extranjera.

Quizás puede ser debido a que los docentes que siguen una metodología comunicativa pueden tener dudas sobre cómo usar la literatura dentro del aula. Por un lado, los profesores tienen que familiarizar a sus estudiantes con los significados universalmente compartidos del lenguaje cotidiano. Por otro, tienen que ser capaces de mostrarles el potencial de este lenguaje a través de textos concretos que rompen con lo

ordinario. Así que muchos docentes encuentran que las actividades de comunicación oral y la lectura de textos literarios no tienen ninguna relación entre sí. (Kramsch, 1993, pág. 106)

Además, el uso de los textos literarios en muchas ocasiones es visto como una actividad extra, fuera de la enseñanza de la segunda lengua, o dirigida únicamente a los alumnos con mayor nivel. Muchas veces los textos que aparecen en las canciones, los cómics, anuncios...etc. son usados como material de relleno para el final de una clase, sin ser parte de la planificación de las sesiones (McRae, 1994).

El enfoque comunicativo supuso una novedad importante en la reforma de la enseñanza de lenguas, y de hecho sus principios han sido utilizados por otros métodos y enfoques diferentes, como el *Task-Based Language Teaching* o el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos (AICLE).

El enfoque conocido como *Task-Based Language Teaching* surge como respuesta a las críticas del enfoque comunicativo con el objetivo de remarcar la importancia de la fluidez, la precisión y la adecuación gramatical del estudiante. Dentro de este enfoque se cree que el aprendizaje de un idioma depende en gran medida de la inmersión de los alumnos en un “*input* comprensible” y en las actividades o tareas que le exijan negociar un significado y participar en una comunicación naturalista y llena de sentido (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001). Por tanto el lenguaje es un mero vehículo para la consecución de la tarea y la tarea es la unidad esencial de planificación y enseñanza.

Al usar este enfoque los profesores tienen que seleccionar, adaptar o crear las tareas (del mundo real o pedagógicas) y preparar a los alumnos para llevarlas a cabo, planificando una presentación de los temas o una pre-tarea. Además tienen que animar a los alumnos a usar el lenguaje que han aprendido recientemente brindándoles un apoyo para la resolución de la tarea y permitiéndoles usar el lenguaje para sus propios propósitos y significados. Por otro lado, se fomenta la creatividad para que los alumnos puedan seleccionar y aprender el lenguaje que les sea útil a ellos mismos mientras realizan la actividad. Por tanto, la literatura dentro de este enfoque puede ser utilizada como un recurso más para el desarrollo de una tarea dentro de la gran variedad de posibilidades que brinda este enfoque.

Uno de los enfoques más recientes y más promocionado actualmente es CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). El término CLIL fue adoptado en 1994 dentro de la Comunidad Europea, y desde entonces el enfoque CLIL está siendo promovido por la Comisión Europea a través de diferentes estudios y publicaciones.

Este enfoque es definido por Coyle, D, Hood, P y Marsh, D. (2010: 1) como “a dual- focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language”. Es decir, en este enfoque, las asignaturas son enseñadas a través de la lengua extranjera con el objetivo no solo de aprender la lengua extranjera sino los contenidos de dicha asignatura. El énfasis de CLIL está centrado en la resolución de problemas y en la realización de tareas, lo que hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer tareas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000). Además este enfoque ofrece a los estudiantes un contexto natural para el aprendizaje de una segunda lengua, y, como señalan estas mismas autoras, “hasta el punto de que lleguen a olvidarse de que están aprendiendo un idioma y se concentren en los contenidos que están aprendiendo. Así aprenden tanto a utilizar las lenguas como las materias impartidas en dichas lenguas” (Navés, T. y Muñoz, C., 2000, pág. 6). Los materiales utilizados en las clases de CLIL suelen estar apoyados visualmente, permitiendo que los alumnos que tengan un nivel en el idioma más bajo puedan acceder a los contenidos. Por lo tanto, la selección del lenguaje está determinada por los contenidos requeridos en la asignatura correspondiente. De este modo, la literatura no tiene mucha cabida, ya que el lenguaje referencial ocupa un lugar preferente.

Actualmente, en España, existen multitud de centros educativos que cuentan con programas bilingües y trabajan bajo el espíritu de CLIL. Además, en los centros de formación docente existe una gran variedad de cursos para que los profesores adquieran más conocimientos al respecto. Sin embargo, aunque las comunidades autónomas fomentan cada vez más escuelas bilingües basadas en esta perspectiva, no hay un enfoque único, ya que nos encontramos ante diferentes alumnos con distintas necesidades, contextos diversos y docentes con diferentes metodologías y formación. Por tanto, los profesores utilizan todo lo que está en sus manos para que los alumnos mejoren; de esta manera el enfoque CLIL se entremezcla con la competencia comunicativa, con la utilización de diferentes materiales (incluyendo auténticos, si es

posible), con el trabajo en equipo y cooperativo para favorecer los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y la realización de tareas. En este enfoque, como ya hemos señalado, la literatura no ocupa un lugar esencial.

De ahí, que exista la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme parte de los programas de enseñanza de segundas lenguas de una forma más significativa aprovechando la riqueza que los textos literarios nos pueden ofrecer para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita dentro de un contexto cultural significativo.

De este modo, Clifford Prator resume la responsabilidad personal del profesor de una segunda lengua con esta frase: “adapt; don’t adopt” (citado por Celce-Murcia, 2001: 10). Es decir, el profesor de una lengua extranjera está en la posición de seleccionar las técnicas y principios más útiles basándose en los diferentes enfoques existentes, programas y resultados de investigación en dicho campo. Por tanto, si desea utilizar la literatura dentro de sus clases, conociendo los beneficios que esta tiene para el alumno, ha de saber que cada texto literario es único y que cada teoría explica cómo usar la literatura en el aula de una manera diferente. Además, cada profesor utiliza una metodología distinta dependiendo de los alumnos y sus necesidades aplicando a su vez diversas actividades. Por todo esto, es fundamental que el profesor desarrolle su propio enfoque adaptado tanto a sí mismo como a las necesidades de sus alumnos y al contexto en el que se encuentra (personal, social, de aula etc.).

Pero para esta elaboración personal hay que tener en cuenta el marco general en el que nos movemos, por lo que en la próxima sección examinaremos brevemente el lugar que ocupa la literatura dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

2.2 La literatura dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas describe todo aquello que los estudiantes tienen que aprender y las destrezas que tienen que desarrollar para comunicarse de forma efectiva en otra lengua. Adopta un enfoque orientado a la acción que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales. Por lo tanto, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias: generales y comunicativas lingüísticas. Las personas utilizan estas competencias que se encuentran a su disposición para realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir *textos* relacionados con temas en ámbitos específicos (MCERL, 2002: 9).

El MCERL habla de actividades de lengua, las cuales suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro del ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más *textos* con el fin de realizar una tarea. Por tanto, el *texto* es considerado como cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea, constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

Además en el capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, dentro del punto 4.6 *Textos*, el MCERL aborda con más profundidad el concepto de texto y lo define como: “Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (MCERL, 2002: 91). Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. Las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre el usuario/alumno- interlocutor/interlocutores y el texto, ya sea visto como un producto acabado, un artefacto, un objetivo o un producto en proceso de elaboración. Además los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes canales se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación (MCERL, 2002: 91).

Y reflexiona en el apartado 4.6.3 *Textos y actividades* (2002: 95) sobre el texto:

“El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un «mensaje» transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Los «mensajes» escritos son objetos concretos, ya estén tallados en piedra, escritos a mano, mecanografiados, impresos o generados electrónicamente. Permiten que se produzca la comunicación a pesar de la total separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo, propiedad de la que en gran medida depende la sociedad humana”.

En lo concerniente a los textos literarios, el MCERL recoge en el capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, bajo el epígrafe 4.3 *Tareas y propósitos comunicativos. Usos estéticos de la lengua*. (2002: 59-60). Y dice lo siguiente:

“Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.); volver a contar y escribir historias, etc.; escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; *representar obras de teatro* con guion o sin él, etc.; presenciar y escenificar **textos literarios** como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc. [...] Las **literaturas** nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar».[...] Los **estudios literarios** cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de

literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes.”

Resulta por tanto muy interesante la descripción que hace de las actividades de la lengua, que comprenden procesos de comprensión, expresión, interacción y mediación. Además, dentro de la interacción distingue entre procesos de interacción oral y escrita, que incluye la comprensión de textos y expresión escrita a través de actividades como pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible; correspondencia por carta, fax, correo electrónico etc.; negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando; participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet etc. Por tanto, en este apartado es donde podrían tener cabida los textos literarios.

En este mismo capítulo en el epígrafe 4.4.4 *Actividades de mediación escrita* (MCERL, 2002: 85) se aboga por la traducción literaria de novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc. entre otros textos.

Por lo tanto, entre otros muchos tipos de textos (artículos de periódico, material publicitario, cartas, faxes...etc) se tienen en cuenta los textos literarios, como un recurso útil para utilizar en la enseñanza de una lengua extranjera. Estos aparecen recogidos en el punto 4.6.2 *tipos de texto* (MCERL, 2002: 93):

“Textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (**obras de teatro**, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo.

Textos escritos: **libros**, ficción y no ficción, incluyendo **publicaciones literarias**; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios;

diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, **literatura**, información general, etc.)” (MCERL, 2002: 93).

De este modo, el MCER aborda el empleo de textos y la producción de los mismos en la clase de lengua extranjera como un elemento esencial para el desarrollo lingüístico y social de los alumnos. Dentro de los tipos de textos, los textos literarios podrían encajar dentro de los usos estéticos de la lengua y dentro de los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

De todas formas, hay que recordar que como señala el MCER (2002: 72) “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

Finalmente es interesante mencionar que en el capítulo 5. *Las competencias del usuario o alumno* donde se muestran las competencias que el alumno o usuario debe poseer (MCERL, 2002: 99-106), en el epígrafe 5.1.1 *El conocimiento declarativo (saber)*, se señala la importancia que tiene el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma, ya que tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. Por lo tanto, los estudiantes no sólo tienen que aprender las reglas gramaticales de la lengua y el léxico, sino que, de igual forma, es importante que conozcan las características sociales y culturales de la lengua meta. Se destacan como aspectos culturales aquellos que tienen que ver con la vida diaria, las condiciones de la vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Una obra literaria, como veremos en la siguiente sección sobre los beneficios de utilizar la literatura en la clase de lengua extranjera, puede ofrecer al estudiante de idiomas todas estas características.

2.3 Beneficios del uso de la literatura en lengua inglesa dentro del aula de inglés

Como hemos visto, el uso de la literatura en el aula de inglés, pese a haber sufrido muchos altibajos, se ha ido progresivamente integrando dentro de las propuestas didácticas de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Debido a esta tendencia se ha incrementado considerablemente el número de publicaciones que han centrado su atención en las posibilidades que tienen los textos literarios para enseñar y aprender una lengua extranjera.

En este apartado vamos a analizar qué beneficios y ventajas que ofrecen los textos literarios para que un gran número de investigadores y profesores aconsejen su uso en la clase de segundas lenguas como un recurso didáctico.

Autenticidad

La autenticidad es considerada por Khatib como un criterio fundamental para incluir la literatura en EFL/ ESL (2011: 202). Es decir, es un criterio fundamental tanto en contextos en los que se habla inglés sin ser la lengua materna del estudiante como en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en lugares donde el inglés no forma parte de las lenguas oficiales de dicho país: “Authenticity is a criterion considered highly essential in the current literature in EFL/ESL which is naturally existent in literary texts” (Khatib, 2011, pág. 202).

Por tanto, la literatura es un material realmente auténtico ya que la mayoría de los textos literarios no son creados con el propósito de enseñar una lengua; de esta manera, los estudiantes están expuestos a un lenguaje genuino y sin distorsiones. Además, trabajar con textos literarios hace que los estudiantes estén expuestos a un lenguaje destinado y creado para hablantes nativos, lo cual les hace familiarizarse con los usos lingüísticos, formas y convenciones de la lengua meta (Collie y Slater, 1990). De este modo, como la literatura es un texto auténtico aquellas actividades que se lleven a cabo con textos literarios serán también actividades genuinas, no creadas en torno a un texto fabricado (Long, 1986: 58). Este tipo de actividades, en las que los estudiantes están expuestos a una gran variedad de literatura auténtica, son especialmente importantes para estudiantes de niveles más avanzados ya que ofrecen oportunidades de generar debates y discusiones en la clase.

Por lo tanto, leer textos auténticos está considerado como una de las mejores opciones para que los estudiantes mejoren su competencia en una lengua extranjera, ya que les brinda la posibilidad adquirir un aprendizaje autónomo y dirigido por ellos mismos. Como señala Barnett, “Authentic texts are vital; they motivate students, offer a real context, transmit the target language culture, and prepare students to read outside the classroom” (1989: 145).

Motivación

Una razón principal para integrar la literatura dentro del currículum es su carácter motivador. Kathib señala que la motivación se consigue especialmente cuando los estudiantes están expuestos a lo que realmente les produce disfrute y provoca que estos sientan el deseo de continuar aprendiendo. En palabras de este mismo autor “experience shows that students are highly motivated when they are exposed to literary texts for language learning purposes” (Khatib, 2011, pág. 202). Esto es debido a que la literatura está llena de contenido significativo, y entre otras cosas, consigue despertar el interés del estudiante, captura su imaginación y le brinda posibilidades de interacción. De acuerdo con Widdowson:

It's not easy to see how learners at any level can get interested in and therefore motivated by a dialogue about buying stamps at a post office. There is no plot, no mystery, there is no character; everything proceeds as if communication never created a problem. There's no misunderstanding, there's no possibility of any kind of interaction (Widdowson, 1983, pág. 33).

La literatura expone a los alumnos a temas complejos y a usos novedosos y actuales del lenguaje. Una buena novela o relato corto puede ser fascinante en el sentido de que los estudiantes se encuentran involucrados en el suspense de desentrañar la trama. Este tipo de textos es mucho más absorbente para los estudiantes que los textos pseudo-narrativos que se encuentran en los libros de texto (Lazar, 1993). Además este mismo autor apunta que según qué género literario utilices, este puede tener diferentes potencialidades, pero que lo esencial es escogerlos cuidadosamente para que los estudiantes sientan que lo que están haciendo dentro de la clase es relevante para sus propias vidas:

A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may elicit a powerful emotional response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 1993, pág. 15).

Por otro lado, es interesante mencionar una serie de factores, que según Ghosn (2000: 174), han de tenerse en cuenta a la hora de seleccionar historias motivantes para los alumnos:

- Temas universales, que cualquier estudiante del mundo pueda identificar. Estos temas sirven para generar actividades con los que los alumnos se sientan motivados, ya que son cercanos a sus intereses.
- Línea argumental clara y sencilla, sin cambios temporales bruscos, sobre todo para principiantes, que no dificulte el significado de la historia.
- Lenguaje con repeticiones amenas y predecibles en especial para principiantes. Además el vocabulario ha de permitir la utilización de sinónimos y expresiones alternativas.
- Las ilustraciones han de ser atractivas y ayudar a que la comprensión del texto sea más fácil. Por otro lado, las imágenes son fuente de discusiones, lo que es clave para la utilización del vocabulario.

Conciencia cultural

La literatura es capaz de sumergir al lector en otras culturas permitiéndole ser consciente de los eventos sociales, políticos e históricos que conforman el contexto de una obra literaria.

Para los estudiantes de idiomas la forma ideal de mejorar su entendimiento sobre los aspectos de la comunicación verbal y no verbal del país en donde se habla esa lengua es una visita o una estancia prolongada, aunque para muchos esa opción es bastante improbable. De este modo, las obras literarias como novelas, teatro, relatos cortos etc. pueden ayudarles a entender cómo se desarrolla la comunicación en dicho país. Ofrecen un contexto en donde son descritos personajes de diferentes orígenes sociales. El lector puede descubrir la forma en que esos personajes ven el mundo que les rodea (sus pensamientos, sentimientos, costumbres, posesiones, lo que compran, en lo que creen, su manera de hablar y cómo se comportan en diferentes situaciones etc.). De

esta manera, este mundo imaginario puede ayudar al estudiante de una lengua extranjera a conocer los códigos y las preocupaciones que estructuran una sociedad real. Por tanto, la literatura es un gran complemento, junto con otros materiales, para ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia y entendimiento del país de la lengua que se está aprendiendo (Collie, J. y Slater, S., 1987).

La literatura puede entonces ampliar la percepción que tiene el alumno de cómo es la vida en el país de la lengua meta en un período histórico concreto. Así lo apunta también Lazar:

In other words, using literature with our students may enable them to gain useful and often surprising perceptions about how the members of a society might describe or evaluate their experiences (Lazar, 1993, pág. 17)

Sin embargo, este mismo autor señala que en algunas ocasiones las obras literarias consiguen la ilusión de representar una realidad pero son al fin y al cabo ficción, por tanto tenemos que tener en cuenta que si un texto literario representa una cultura, hemos de cuestionarnos qué cultura refleja dicho texto y si esta está representada de una manera parcial o no. Por esto es fundamental que los alumnos sean críticos y reflexivos sobre las distintas percepciones que se muestran en una obra literaria. Según Lazar, el profesor tiene que fomentar este sentido crítico para que sus alumnos sean capaces de interpretar de manera crítica la información que les presenta en los textos literarios. Además, todos aquellos supuestos culturales e ideológicos que subyacen en los textos literarios no pueden ser aceptados ni reforzados sin ser antes cuestionados o evaluados (Lazar, 1993, pág. 17).

Enriquecimiento y adquisición de la lengua

La literatura puede colaborar en la promoción de la adquisición y aprendizaje de los diferentes tipos de elementos lingüísticos que conforman la lengua meta. De acuerdo con Collie y Slater (1987) la literatura aporta a los estudiantes una gran variedad de elementos sintácticos y léxicos. Los alumnos por tanto van familiarizándose poco a poco con las diferentes características del lenguaje escrito a través de la lectura de textos aprendiendo sobre sintaxis, las funciones del discurso, variedad de estructuras etc. que desarrollan y enriquecen su propia destreza escrita. De este modo, consiguen ser más productivos, creativos y aventureros a medida que van percibiendo la riqueza y la

diversidad de la lengua que están tratando de aprender. Comienzan a utilizar parte de ese potencial que están adquiriendo, mejorando así su competencia comunicativa. “In other words, using literature with students can help them to become more sensitive to some of the overall features of English” (Lazar, 1993, pág. 19).

Sin embargo, hay que ser conscientes de que en niveles más bajos (elementales o principiantes) los alumnos no van a ser capaces de enfrentarse por sí mismos con una obra literaria. Por eso es importante que los profesores fomenten y animen a estos estudiantes a buscar otro tipo de materiales, por ejemplo graduados, para que estos alumnos también puedan tener acceso a la literatura y enriquecerse de los beneficios que tiene su lectura. Por tanto, la literatura se convierte en un complemento fundamental del poco *input* que se lleva a cabo en la clase, y si el material literario cuenta con una grabación disponible puede ayudar a que los alumnos adquirieran lenguaje nuevo (Lazar, 1993, pág. 17).

Por otro lado, se pueden desarrollar actividades muy enriquecedoras para los estudiantes de una lengua extranjera a través de los textos literarios. De acuerdo con Lazar:

Within the classroom itself, the use of literary texts is often a particularly successful way of promoting activities where students need to share their feelings and opinions, such as discussions and groupwork. This is because literature is very rich in multiple levels of meaning. Focussing on a task which demands that students express their own personal responses to these multiple levels of meaning can only serve to accelerate the students' acquisition of language (Lazar, 1993, pág. 17).

Para ello, es fundamental llevar a cabo una adecuada selección de textos que vayan en consonancia con el nivel de los alumnos. De esta manera, estos sentirán motivación y observarán resultados positivos después de sus esfuerzos, lo que les llevara a experimentar una sensación de logro altamente satisfactoria que aumentará sus ganas de seguir aprendiendo y mejorando. Además, no debemos olvidarnos que en el momento que los alumnos empiezan a utilizar una lengua, los conocimientos adquiridos empiezan también a consolidarse.

Implicación personal

La literatura puede ser muy útil en el proceso de aprendizaje de un idioma debido a la implicación personal que fomenta en el lector. Cuando el estudiante lee un texto literario comienza a “habitar” en él, se sumerge en el texto. Entonces comienza a entrar en el mundo de la obra literaria, viéndose envuelto por la trama, y por tanto, la comprensión de los significados de los artículos y las frases léxicas se vuelve menos importantes. Así, el estudiante se encuentra entusiasmado con averiguar lo que sucede en la historia a medida que se van desarrollando los acontecimientos y se siente más cerca de unos personajes con los que comparte sus respuestas emocionales. Todo este proceso puede tener efectos muy beneficiosos en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (Collie, J. y Slater, S., 1987, pág. 5).

En esta situación, donde la trama y el tema juegan un papel muy importante para despertar el interés y la motivación del alumno por la obra literaria, es fundamental llevar a cabo una selección de los textos teniendo en cuenta las necesidades, expectativas, intereses y nivel de competencia en la lengua meta de los alumnos. Ya que, cuando el alumno se da cuenta de que puede aportar algo de su experiencia personal al texto literario, aumentará su participación en la clase, su interés, su motivación...etc.

Además, al leer un texto literario, aunque el léxico, las estructuras gramaticales y las expresiones de la lengua quedan en un segundo plano por el entusiasmo de conocer la trama como acabamos de mencionar, el alumno entra en contacto con ellas de manera inconsciente. Y de este modo, será capaz de reconocer este tipo de estructuras, léxico y expresiones fuera del contexto de la obra literaria.

Fomento de las habilidades interpretativas

Como sabemos, la literatura transmite diferentes significados para cada persona. Es raro que dos lectores reaccionen de forma idéntica a cualquier texto literario. Por tanto, esta ambigüedad garantiza varias interpretaciones y respuestas. Todas ellas válidas, dentro de unos límites, que provocarán la “tensión” necesaria para llevar a cabo un intercambio de ideas.

De acuerdo con Lazar (1993: 19) en cualquier aprendizaje de una nueva lengua el estudiante se ve envuelto en la formación de hipótesis y deducciones sobre cuándo una expresión es usada de manera adecuada, cómo una regla gramatical puede ser generalizada o cuál es el significado que nos encontramos implícito detrás del significado literal de una conversación. Como este mismo autor señala: “Literature is a particularly good source for developing students’ abilities to infer meaning and to make interpretations” (Lazar, 1993, pág. 19).

Esto es debido a que los textos literarios son ricos en múltiples significados y requieren que el lector participe activamente para deducir las implicaciones y los significados del texto.

Por tanto, hay que fomentar la exposición y manejo de estas múltiples ambigüedades que posee un texto literario desarrollando la capacidad de los alumnos para inferir en el significado de los textos literarios. Además esta habilidad también se puede transferir a otras situaciones en las que los estudiantes tengan que llevar a cabo interpretaciones basadas en evidencias implícitas (Lazar, 1993, pág. 19).

Función educacional

La literatura favorece el desarrollo de la imaginación, de habilidades críticas e incrementa la conciencia emocional de los alumnos. Además, si los alumnos tienen que responder personalmente a preguntas sobre textos literarios concretos, estos irán poco a poco alcanzando un nivel más alto de confianza para expresar sus ideas y emociones en la lengua meta. Por tanto, se sentirán más fortalecidos en su capacidad de enfrentarse a textos y a su lenguaje, así como también a relacionarlos con sus propios valores y tradiciones de su contexto (Lazar, 1993, pág. 19).

Por otro lado, la literatura tiene el “poder” de desarrollar empatía y tolerancia, habilidades fundamentales que una persona ha de desarrollar para poder desenvolverse y convivir de una manera más pacífica en la sociedad. Como señala Ghosn:

Another compelling reason for using literature in a language class is the potential power of good literature to transform, to change attitudes, and help to eradicate prejudice while fostering empathy, tolerance, and an awareness of global problems (Ghosn, 2000, pág. 176).

Fomento de las cuatro destrezas básicas: *Writing, speaking, listening and reading*

Es interesante mencionar dentro de este apartado, la propuesta de Khatib (2011: 203) para integrar la literatura dentro de las diferentes destrezas básicas. Vamos a observar por tanto cómo se pueden obtener actividades más creativas, ricas y significativas para alumnos a través de textos literarios.

Para la destreza de expresión oral, tenemos que tener en cuenta que las tramas que se desarrollan en un poema, novela o relato corto pueden estar relacionadas con las experiencias reales de los alumnos. Gracias a estas conexiones, podemos llevar a cabo discusiones y debates en el aula de lengua extranjera. Además, que los estudiantes reflexionen y opinen libremente sobre las situaciones que ocurren en los textos literarios facilita el avance y la mejora de la competencia comunicativa.

Para la destreza de expresión escrita, la literatura nos muestra una base excelente para practicar la escritura. Una actividad bastante motivante y atractiva es pedir a los alumnos que completen un poema o un relato corto, que escriban el final de una historia con sus propias palabras o contar una historia desde el punto de vista de otro personaje de una obra literaria.

Para la destreza de comprensión oral, podemos exponer a los alumnos a grabaciones de audio de poemas, cuentos o novelas. Por otro lado, los elementos musicales que nos encontramos en la poesía pueden estimular su deseo a imitar patrones de habla con las normas de los hablantes nativos, teniendo en cuenta los principios de ritmo, rima y entonación.

Para la destreza de comprensión escrita, la novela y la poesía pueden proporcionar excelentes oportunidades para la lectura intensiva y extensiva. Así como también ayudar a los alumnos a desarrollar técnicas de lectura como *Skimming*, *Scanning* y búsqueda de ideas principales. Leer literatura es una combinación entre leer para disfrutar y leer para buscar información. Por lo tanto, sirve de puente para las lagunas de los textos no literarios.

Universalidad y variedad

De acuerdo con Maley (1989: 12) la universalidad y la variedad son dos factores importantes que hacen que la literatura sea un recurso esencial dentro de la clase de lengua extranjera.

Los temas que se desarrollan en los textos literarios son comunes a todas las culturas a pesar de que son abordados de diferentes maneras por los distintos autores. Algunos de ellos son: la muerte, el amor, la separación, la naturaleza etc. Todo este tipo de experiencias pueden ocurrirnos a todos los seres humanos.

Además, la literatura incluye una gran variedad de contenidos, de hecho podemos encontrarnos multitud de temas para usar dentro de la clase de lengua extranjera, por ejemplo: el lenguaje legislativo, médico, del alpinismo etc.

2.4 Desarrollo de la competencia intercultural

La cultura es junto con la lengua el elemento más importante de una sociedad, puesto que la define tal y como es. El límite entre la importancia de la lengua y la cultura dentro de una sociedad es muy estrecho, y tanto una como la otra no pueden entenderse por separado. “A language both reflects the culture of its speakers and helps to construct their culture. Culture and language are inseparable and both are learned” (Vez, J.M. y González Piñeiro, M., 2004, pág. 352). Es importante que los profesores de segundas lenguas tengan siempre en cuenta el componente cultural en sus clases. De lo contrario, sus alumnos pueden quedarse sin un elemento muy valioso. Sin él los alumnos tendrán más dificultades para comprender la forma de pensar de los nativos, su humor, sarcasmo, dobles sentidos, expresiones etc.

Los textos literarios son esenciales para enseñar la cultura de los hablantes o escritores que la crean (Stern, 1987). A través de la literatura los lectores pueden conocer convencionalismos sociales, valores, o incluso aspectos relacionados con las costumbres, las comidas, los estilos de ropa, de vida...etc. Además, a través de los personajes literarios podemos observar las formas en que se establecen relaciones personales, de tener una conversación, los turnos de palabra etc. lo que nos permite observar la cultura desde el discurso social. Quizás, hoy en día, no es tan difícil observar todas estas características culturales debido a que contamos con el “poder” de los

medios de comunicación que nos proporcionan una gran cantidad de información. Sin embargo, la literatura puede revelarnos información muy interesante sobre épocas pasadas, así como la cultura de muchos países de todo el mundo. Por tanto, tenemos que reconocer que los textos literarios tienen la capacidad de “reflejar” una sociedad y son un potencial importante para conocer aspectos sobre ella. Aun así, debemos tener en cuenta que cada autor tiene diferentes ideologías, maneras de escribir, de percibir la realidad etc. por lo que todo será producto de un contexto ideológico personal y social.

Por otro lado, Stern señala que la literatura puede ayudar a los alumnos a comprender, empatizar y participar indirectamente en la cultura meta. De este modo, gracias a los textos literarios, los estudiantes pueden ir más allá de sus propias normas culturales y pueden reflexionar críticamente sobre ciertos estereotipos y generalizaciones (1987: 47). De esta manera, se puede fomentar el interés y el respeto por la diversidad cultural así como el desarrollo de una actitud más integradora.

Al mismo tiempo que conocen la cultura meta, los alumnos también pueden aprender sobre su propia cultura, estableciendo comparaciones o contrastes entre una y otra. Gracias a estas comparaciones los alumnos pueden llegar a entender cómo su propia cultura influye en la manera que él mismo tiene de percibir el mundo que le rodea y también cómo el propio lenguaje está modelado por la cultura a la que pertenece.

Sin embargo, los textos literarios poseen un carácter intercultural y dentro de ellos nos podemos encontrar con aspectos culturales tales como proverbios, expresiones, estructuras sociales, roles, relaciones personales, contextos políticos, históricos, socioeconómicos, instituciones, significados metafóricos, humor etc. que pueden suponer un obstáculo a la hora de utilizarlos dentro de la clase de lengua extranjera. Para superar estas barreras culturales que se pueden encontrar los alumnos cuando trabajan con un texto literario, Lazar (1993: 62-71) plantea una serie de estrategias:

- *Personalización*: Consiste en proporcionar a los estudiantes la temática del texto literario relacionándolo con sus propias experiencias. De este modo, los alumnos se involucrarán personalmente con el texto.

- *Proporcionar explicaciones y glosarios:* Esta estrategia consiste en proporcionar a los alumnos una breve información sobre el contexto cultural, ya sea en forma de notas o de pequeño glosario.
- *Pedir a los estudiantes que deduzcan la información cultural:* Los alumnos responden a preguntas diseñadas para que infieran la información cultural del texto. De esta manera, los alumnos buscan información, la procesan y reflexionan sobre ella, por lo que será más difícil que la olviden.
- *Hacer comparaciones culturales:* A través del *brainstorming* los alumnos pueden hacer comparaciones entre su propia sociedad y la que aparece representada en el texto literario. Por ejemplo se pueden comparar las creencias, supersticiones, costumbres.
- *Hacer asociaciones:* Que los estudiantes lleven a cabo asociaciones sobre palabras o frases que posean alguna connotación particular o sentido figurado para el hablante nativo de la lengua.
- *Proporcionar información sobre el contexto cultural* (comprensión lectora o auditiva): Proporcionar a los estudiantes mini lecturas o mini grabaciones sobre algunos aspectos culturales más particulares del texto literario. Así, posteriormente pueden observar esta información en el texto literario que van a leer.
- *Actividades de extensión:* Es importante proponer actividades de extensión como por ejemplo, *role play*, debates o proyectos en grupo...etc. que desarrollen el pensamiento crítico hacia los aspectos culturales que posee el texto literario.

2.5 Criterios de selección de textos literarios

Es muy importante que los estudiantes no se vean obligados a estudiar textos inadecuados, que les hagan perder su compromiso con la materia curricular (Carter, R. y Long, M.N., 1991, pág. 141). Como señala McKay: “The key to success in using literature in the ESL class seems to me to rest in the literary works that are selected” (Mckay, 1986, pág. 193).

Por tanto, es fundamental que los profesores lleven a cabo una adecuada selección de los textos literarios teniendo en cuenta criterios como la edad, la madurez emocional e intelectual, las necesidades, la motivación, los intereses, el contexto

cultural, el nivel de dominio de la lengua, el conocimiento literario y la competencia lingüística de los alumnos (Lazar, 1993) y (Collie, J. y Slater, S., 1987).

Obviamente dentro una misma clase existen alumnos con edades, madurez emocional e intelectual, necesidades, motivaciones e intereses distintos, por lo tanto, como es lógico, para seleccionar materiales literarios el docente necesita encontrar textos adecuados para la mayoría de los estudiantes. De este modo, podemos encontrarnos dentro de una misma clase con alumnos que no sientan demasiado interés por determinadas obras literarias que se presentan en clase. Para poder atender mejor las necesidades de todos los alumnos y personalizar sus aprendizajes, es importante fomentar el auto-aprendizaje o como denomina Lazar (1993: 179) *self-access* donde los estudiantes tienen acceso por sí mismos, ya sea en horas de clase o como tarea extraescolar, a centros con una gran variedad de novelas, relatos cortos, poesía, extractos literarios, audios etc. más acordes a sus intereses y características. Así, la implicación personal con el texto será mayor, lo cual es un factor esencial:

One primary factor to consider is, we suggest, whether a particular work is able to stimulate the kind of personal involvement we have just described, by arousing the learners' interest and provoking strong, positive reactions from them. If it is meaningful and enjoyable, reading is more likely to have a lasting and beneficial effect upon the learners' linguistic and cultural knowledge. It is important to choose books, therefore, which are relevant to the life experiences, emotions, or dreams of the learner (Collie, J. y Slater, S., 1987, pág. 6)

Este tipo de aprendizaje hace que los estudiantes disfruten más de la literatura, ya que ellos mismos la han seleccionado acorde con sus intereses, promueve la adquisición de lenguaje, ayuda a fomentar destrezas de comprensión oral y comprensión escrita, mejora su autoestima hacia su competencia en la lengua extranjera y favorece el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, debemos de tener en cuenta que la consideración de criterios relacionados con el contexto cultural de los alumnos, con su competencia lingüística y conocimiento literario de los estudiantes es una tarea más complicada de resolver. Por tanto, vamos a analizar más profundamente estos criterios atendiendo a Lazar (1993).

Contexto cultural de los estudiantes

Es importante tener en cuenta cómo el contexto cultural y las expectativas sociales y políticas de los alumnos pueden ayudar o dificultar la comprensión de un texto literario.

Different works of literature will be close to the cultural and social expectations of different groups of learners. This may affect decisions in various ways. For example, nineteenth-century literary modes are culturally closer to the reading experience of relatively unsophisticated readers than are many contemporary works (Brumfit, 1986, pág. 189).

Por tanto, existen aspectos culturales, tales como tradiciones, rituales, objetos, productos, proverbios, instituciones, expresiones, humor etc. que pueden impedir que los estudiantes entiendan el texto literario. El docente tiene que proporcionar estrategias a los estudiantes para que puedan abordar este tipo de problemas y así poder enfrentarse al texto. Algunas de ellas son: explicar la información cultural, hacer comparaciones culturales, hacer asociaciones, personalizar con su propia experiencia...etc. (Lazar, 1993).

Sin embargo, no hay que temer al contexto cultural de las obras literarias, sino entenderlo como un enriquecimiento personal y cultural, ya que los alumnos pueden disfrutar estableciendo relaciones con otras culturas, lo cual puede revelar perspectivas interesantes sobre una sociedad en concreto. Es llamativo que aquellas obras literarias que parecen muy lejanas en el espacio y el tiempo todavía siguen siendo atractivas para los estudiantes de todo el mundo; esto se debe a que suelen tratar temas transversales, relaciones, sentimientos... que tocan la fibra sensible en la vida de los alumnos.

Competencia lingüística de los estudiantes

Los textos literarios contienen una gran cantidad de metáforas, recursos retóricos, arcaísmos, dialectos o lenguaje específico de un campo concreto etc. que hacen que los estudiantes se encuentren ante la difícil situación de entender un texto en el que este tipo de elementos pueden ser una gran barrera.

Por eso, los textos literarios seleccionados han de ser accesibles, para que la dificultad lingüística no supere el nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos. Es decir, “la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de

lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje” (Albadejo García, 2007, pág. 10).

Es interesante la aportación de Littlewood (1986: 81) que señala que:

The ideal literature syllabus might be envisaged as offering the possibility of a two-fold progression, first in terms of linguistic difficulty (and perhaps style), and second in terms of the perspective taken, so that pupils can advance from a concentration on subject matter in their early reading (with a corresponding emphasis on “reporting” and “recording” in their productive work), towards gradually deepening concentration on underlying theme (with a corresponding increase in “generalizing” and “theorizing” in their productive work (Littlewood, 1986, pág. 181)

Para resolver el problema lingüístico derivado del gran número de recursos lingüísticos que nos encontramos en un texto literario, una de las soluciones que propone McKay es seleccionar lecturas para jóvenes ya que suelen ser lecturas cortas, con un limitado número de personajes y menos complejas estilísticamente. Además, los temas suelen estar relacionados con problemas de crecimiento y desarrollo personal (1986: 194).

Conocimiento literario de los estudiantes

Existe una relación entre el bagaje literario del alumno y su competencia lingüística, aunque ambas no van necesariamente de la mano. Es decir, un estudiante con un nivel de dominio de la lengua meta elemental que haya estudiado literatura en su lengua materna puede tener un conocimiento literario mayor, ya que ha estado en contacto con los diferentes recursos y elementos lingüísticos utilizados en los textos literarios, por tanto, esto le permite entenderlos incluso teniendo una competencia lingüística limitada. Sin embargo, un estudiante con un nivel avanzado de dominio de la lengua meta que no haya estado en contacto con los elementos y recursos lingüísticos de los textos literarios, podrá tener dificultades para interpretar los diferentes significados que se encuentran tras las obras literarias.

Por lo tanto, a la hora de seleccionar textos es importante tener en cuenta no solo el nivel lingüístico que puede contener el texto literario en sí mismo, sino también sus cualidades literarias específicas y el conocimiento que los estudiantes tienen de ellas.

Un ejemplo muy concreto que nos expone Lazar (1993: 54) son las obras literarias de Ernest Hemingway que aparentemente tienen un lenguaje bastante simple pero que sin embargo pueden resultar difíciles de entender para los estudiantes.

Me parece interesante mencionar las recomendaciones que Lazar (1993: 48-51) ofrece a los profesores a la hora de seleccionar un texto literario. Este autor sostiene que hay tres principales áreas sobre las que el docente ha de reflexionar antes de seleccionar un texto literario; estas son: el tipo de curso, el tipo de estudiantes y la relevancia del texto en sí mismo.

Propone por tanto desarrollar una serie de fichas en las que cada docente debe recabar información acerca de estas áreas. Es decir, datos relativos al nivel de los estudiantes, a las razones que tienen para aprender inglés, al tipo de inglés requerido en el curso (inglés para negocios, general...), duración del curso, flexibilidad e inclusión de la literatura, tipo de obras literarias que se van incluir, edad, intereses, contexto cultural, experiencias previas con textos literarios...etc. También datos relacionados con el tema, sencillez, complejidad etc. de los propios textos literarios. De este modo, teniendo en cuenta toda la información obtenida de su grupo de alumnos, cada docente creará sus propias escalas que le ayudarán a clarificar si el texto literario es apropiado para sus alumnos.

Finalmente, me parece pertinente señalar la importancia del desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. Como señala Brumfit (1980: 106) cuando se le presenta un texto literario a un lector que no está familiarizado con las convenciones a través de las cuales se lee un texto determinado, este será incapaz de dotar de significado literario al texto, aunque si pueda entender el significado lingüístico de las frases. Es decir, aunque el alumno tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura, porque carece de aquello que aporta significado al texto literario: la competencia literaria.

Esta competencia es entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura. Consiste en un largo proceso donde entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas, C. y Miret, I., 1996, págs. 8-9).

De acuerdo con Mendoza (2008) las funciones que la Literatura Infantil y Juvenil puede desempeñar en la construcción de la competencia literaria de los estudiantes son muy variadas e importantes:

- Proyección y mantenimiento de valores, formas, estructuras y referentes de la cultura.
- Observación de que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.
- Apreciación del hecho literario como exponente de la permanencia de lo literario como exponente cultural a través de la participación personal en la comprensión y en el placer receptor.
- Formación del hábito lector como medio para el progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria.
- Determinación del lector modelo (lector implícito) como destinatario ideal que requiere toda obra literaria, según la previsión del autor.
- Potenciación de la cooperación o interacción receptora como función básica para trabajar aspectos de la formación para la recepción, para la construcción del significado y para la interpretación.
- Identificación de las peculiaridades del discurso literario.
- Establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o de una ideología.

2.6 Enfoques Metodológicos del uso de la Literatura en el Aula

En esta sección vamos a exponer los enfoques metodológicos para el tratamiento de la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera en los que se basará nuestra propuesta de actividades.

En primer lugar, uno de los enfoques principales que se utilizan para explotar la literatura dentro de la clase de inglés como segunda lengua es el *Language-Based approach* o enfoque basado en el lenguaje de Van (2009) y Lazar (1993). Este enfoque hace hincapié en que los estudiantes sean conscientes del lenguaje de la literatura, y como señala Lazar, como regla general los defensores de este método:

Believe in a closer integration of language and literature in the classroom, since this will help the students in achieving their main aim – which is to improve their knowledge of, and proficiency in, English (Lazar 1993, 27).

Por lo tanto, se trata de usar los textos literarios como ejemplos reales del idioma meta para que los alumnos aprendan léxico, estructuras etc. de forma contextualizada. Se pueden desarrollar una gran variedad de actividades tales como *brainstorm* para conocer y activar el conocimiento previo de los alumnos y generar hipótesis, invención de nuevos finales de las historias o resumen de pequeños extractos, ejercicios de rellenar huecos para aprender vocabulario y fomentar la comprensión, actividades para formar e intercambiar opiniones y participar en debates (Van, 2009: 7).

Podemos decir que es un enfoque similar al *The language model* que nos muestra González López (2010: 10) donde se usa el texto literario para ejemplificar las características del lenguaje de la lengua meta. “The typical repertoire of reading comprehension activities may be used: cloze, prediction, jumbled sentences...” (González López, 2010, pág. 10).

Por otro lado, vamos a incluir dentro de nuestra propuesta el *Reader-Response Approach* o enfoque de la respuesta del lector. Este enfoque pone énfasis en la relación del texto con lector, de manera que si el alumno utiliza sus conocimientos previos para enfrentarse al texto su comprensión mejorará.

This perspective emphasizes the two-way relationship between texts and readers, (...) where students use their schemata—or familiarity with the topic from background knowledge and personal feelings—to help them understand the work and improve their comprehension and interpretation of new information (Van, 2009, pág. 6).

Por tanto, dentro de este enfoque se fomentan actividades donde se tienen muy en cuenta las experiencias personales, las opiniones, las emociones, los conocimientos previos de los estudiantes a la hora de interpretar la literatura. De este modo, el alumno participará activamente en su propio aprendizaje.

Por último, otro enfoque metodológico que nos parece muy interesante trabajar es *The cultural model* de Carter y Long (1991). En este enfoque, el texto literario es visto como un gran recurso para obtener información sobre la cultura meta, por lo que se hace énfasis especial en el contexto en vez de en el texto en sí mismo.

Teaching literature within a cultural model enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space and to come to perceive tradition of thought, feeling and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows (Carter y Long 1991: 2).

Por lo tanto, el texto literario es un reflejo de la sociedad, de la cultura, de las costumbres, comportamientos etc. que describe cada autor en su obra literaria. La literatura nos muestra la historia del lenguaje y sus múltiples facetas. Es particularmente interesante como dentro de los clásicos de la literatura se refleja la multiculturalidad que está presente en el mundo angloparlante y cómo podemos realizar comparaciones entre las diferentes culturas presentes en las obras literarias.

2.7 Géneros literarios

Anteriormente hemos expuesto los criterios para seleccionar textos literarios, por lo que dentro de este apartado vamos a conocer los beneficios que tiene el uso de los distintos géneros literarios en la enseñanza de idiomas y vamos a mostrar, a grandes rasgos, cómo hacer uso de los distintos textos literarios (novela o relato corto, teatro y poesía) dentro de la clase de inglés como lengua extranjera.

Novela o relato corto

Las novelas o relatos son un excelente recurso no solo para observar el lenguaje sino también la vida en sí misma. Los lectores pueden observar el comportamiento de los personajes dentro de una realidad concreta y ver cómo estos actúan en la vida cotidiana en multitud de registros y estilos diferentes. El mundo de la ficción refleja e ilumina las vidas humanas (Sage, 1987, pág. 42).

De acuerdo con Erkaya (2005) algunos de los principales beneficios de incluir novelas y relatos cortos en el currículum de segundas lenguas son:

- Refuerzo de las cuatro destrezas básicas
- Aumento de la motivación de los estudiantes
- Aumento del conocimiento de los elementos literarios
- Incremento del conocimiento de la cultura meta
- Mejora del pensamiento de orden superior (*Critical thinking*)

Además Sage aporta algunos beneficios más, señalando que trabajar con este tipo de textos literarios refuerza y sirve de repaso de las estructuras gramaticales, incrementa el vocabulario y mejora la capacidad de organización de los alumnos (Sage, 1987, pág. 61).

Por tanto, el uso de novelas y relatos cortos es una técnica muy útil dentro de las clases de lengua extranjera, ya que estos textos literarios pueden ser utilizados como un recurso motivador dentro de la clase para ayudar a los alumnos a consolidar y practicar la lengua meta. En esta misma línea, remarcando la importancia de la motivación, Ellis y Brewster puntualizan que “as stories are motivating and fun, they can help students develop positive attitudes towards foreign language and enrich their learning experiences” (Ellis, G. y Brewster, J., 1991, págs. 1-2). Además, Lazar (1993) considera que la exposición a la literatura proporciona a los estudiantes elementos sintácticos o léxicos y les estimula a hacer predicciones, inferencias y sacar conclusiones acerca de las acciones, comportamientos y los fines de las obras literarias.

Existe una gran variedad de actividades para trabajar la novela y el relato corto dependiendo de las características lingüísticas del texto literario en las que se quiera hacer hincapié. Vamos a mencionar algunas de esas actividades de acuerdo con McRae (1994: 95-96):

- El léxico: Actividades de unir palabras con imágenes, lluvias de ideas de palabras clave.
- La sintaxis: Actividades de emparejar oraciones, resaltar los tiempos verbales que aparecen en el texto literario.
- La cohesión: Actividades basadas en ordenar frases o párrafos para reconstruir de nuevo el texto.
- La fonología: Leer en voz alta, escuchar grabaciones y videos para practicar la pronunciación, el ritmo y la entonación.

- La grafología: Actividades lúdicas con el objetivo de analizar los cambios de significado del texto cuando se cambia la puntuación.
- La semántica: Actividades basadas en las búsquedas de metáforas, sinónimos, antónimos etc. analizando e interpretando significados.
- Los dialectos: Tareas en las que los alumnos localicen los dialectos y señalar sus equivalentes.
- El registro: Actividades en las que el estudiante tiene que identificar el registro del texto literario.

Además también se pueden desarrollar actividades basadas en las seis W (*Who, What, Where, When, Why and How*) que ayudan al alumnos a comprender mejor el texto que están leyendo.

Por otro lado, Lazar (1993: 83-84) plantea un proyecto para trabajar los relatos cortos y organiza las actividades en tres grupos: *pre-reading*, *while-reading* and *post-reading*.

Las actividades de *pre-reading* o pre-lectura, ayudan a los estudiantes a entender el contexto cultural, estimulan el interés del estudiante por la historia y se introduce el vocabulario importante.

Las actividades de *While-reading* o durante la lectura, ayudan a los estudiantes a entender la trama, los personajes, el vocabulario más complejo, y el estilo y el lenguaje del texto literario.

Las actividades de *post-reading* o de después de la lectura ayudan a los alumnos a realizar interpretaciones sobre el texto y a entender el punto de vista narrativo. Posteriormente se desarrollan *follow-up activities* (actividades posteriores) para practicar la escritura y la fluidez.

Algunos ejemplos de estos tres grupos de actividades pueden ser:

- Comprensión lectora o uso de audios para comprender la vida del autor, la historia y el contexto cultural del texto literario (*pre-reading*).
- Seleccionar en una lista de adjetivos aquellos que sean más apropiados para describir un personaje en concreto (*while-reading*).

- Preguntar a los alumnos cuestiones generales para debatir centrándose en algún punto concreto de la historia (*Post-reading*).

Poesía

La poesía contribuye en la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas lingüísticas básicas. La metáfora es la conexión más importante entre el aprendizaje y la poesía. Esto es así, porque la gran mayoría de las poesías ya sea consciente o inconscientemente, hacen uso de la metáfora como una de sus métodos principales, ya que es uno de los recursos más útiles que la lengua posee para la creación, extensión y cambio de significado de las palabras. Por tanto, la poesía ofrece un proceso de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Algunos de los beneficios educativos derivados del estudio de poesía en la clase de segundas lenguas de acuerdo con Sage (1987) son:

- La apreciación del proceso de composición del escritor que los estudiantes obtienen mediante el estudio de los componentes de los poemas.
- Desarrollo de la sensibilidad por las palabras y de los descubrimientos de los alumnos, lo que más tarde puede convertirse en un interés más profundo y una mayor capacidad de análisis.
- Evoca sentimientos y pensamientos.
- Transmite cultura. La poesía está llena de elementos culturales como alusiones, vocabulario, *idioms*, expresiones...etc. Por esta razón, en ocasiones es muy difícil traducir un poema de una lengua a otra, ya que en algunos casos los poemas están muy ligados a su propia cultura y no deben perder su propia identidad.
- “Poetry is a language experience” (Sage, 1987, pág. 14) y hace que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje figurado (metáforas, ironías, paradojas, símiles, personificaciones...etc) que también es parte del lenguaje cotidiano.
- La música de la poesía (sus onomatopeyas, aliteraciones y otros sonidos comunes de la poesía) llega a los estudiantes de una lengua extranjera más rápidamente que los sonidos no poéticos.

Por otro lado, como señala Lazar (1993):

It has been argued that poetry frequently breaks the “rules” of language, but by so doing it communicates with us in a fresh, original way. [...] An important point to bear in mind is that language may not be quite as rigidly governed by rules as we think (Lazar, 1993: 99-100).

La mayoría de los profesores estarían de acuerdo en que es necesario proporcionar a los estudiantes las normas y estructuras gramaticales correctas, pero sin embargo, si escuchamos a dos nativos ingleses en una conversación informal relajada podemos observar muchos ejemplos de “deslices” dentro de la conversación. Estos en realidad son usos “incorrectos” de la gramática y del vocabulario, pero no influyen en la comunicación entre los hablantes ya que esta se desarrolla sin dificultades.

Por tanto, cuando usamos poesía en clase podemos explotar esas formas inusuales de la lengua para expandir el conocimiento de los estudiantes y sus habilidades interpretativas. Obviamente, la selección de los poemas por parte del profesor es una tarea en la que no solo ha de tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los alumnos, sino también que la poesía tiene unas características muy diferentes a las de cualquier otra forma de discurso y es esencial identificar esas características para ayudar a los alumnos a entender el lenguaje del poema y profundizar en el mensaje que transmite cuando leen poesía. Por eso, el profesor tiene que proporcionar a los estudiantes actividades para que elaboren estrategias que les ayuden a desarrollar interpretaciones cuando estén leyendo un texto, por ejemplo especular sobre el significado simbólico de palabras clave del texto (Lazar, 1993, pág. 101).

Algunas propuestas interesantes de Jáimez y Pérez (2005: 598-602) para trabajar con la poesía dentro de la clase de inglés con alumnos de un nivel más avanzado, son el “limerick”, el “haiku”, los “concrete poems” y los “thin poems”.

Los *limericks* son poemas que fueron popularizados por Edward Lear (*A book of Nonsense*, 1846) en el siglo XIX que siguen la rima a-a-b-b-a. Es un recurso divertido para alumnos, ya que recitando estos poemas trabajan con el ritmo y con las palabras de una forma lúdica. Además también pueden experimentar creando sus propios *limericks*. Los *limericks* que son fáciles de memorizar, también pueden ayudar a comprender y practicar los usos de pronombres relativos o adjetivos inusuales de forma amena.

El *haiku* es un poema japonés compuesto por diecisiete sílabas que se extienden en tres versos que siguen el patrón: 5-7-5. Normalmente, suelen tratar temas relacionados con la naturaleza intentando atrapar una imagen particular en un momento dado. Algunas actividades para desarrollar a través del haiku pueden ser: escribir creativamente un *haiku* después de contemplar una imagen, asociar varios *haikus* con las imágenes que los representan identificando las relaciones entre haiku-imagen etc.

El *concrete poem* es un poema presentado en forma de imagen, cuya imagen refleja el contenido del poema. Este tipo de poemas son muy interesantes para desarrollar la escritura creativa de los alumnos.

Los *thin poems* están formados por dos palabras por verso, aunque se pueden introducir variaciones, como la inclusión de patrones alternativos o la construcción de una estructura gramatical en particular.

Por otro lado, para explotar la poesía con alumnos de un nivel más básico o de primaria, además de los *limericks* también se pueden utilizar *nursery rhymes* o rimas infantiles. De acuerdo con Pérez Valverde y Muros (2004) las rimas infantiles:

- Refuerzan y enseñan nuevo vocabulario. Muestra los alumnos cómo se pronuncian y se deletrean las palabras. Además, se pueden utilizar imágenes para que los alumnos hagan asociaciones visuales, lo que facilita el aprendizaje.
- Favorecen el desarrollo de las habilidades motoras de los alumnos introduciendo la mímica y los gestos.
- Los alumnos memorizaran las rimas y añaden nuevo lenguaje a su repertorio personal a través del canto.
- Refuerzan habilidades artísticas realizando trabajos manuales o dibujos relacionados con el tema de la rima. Una idea es crear marionetas que representen algunos personajes de las rimas y llevar a cabo representaciones.
- Ayudan a los alumnos a familiarizarse con aspectos socioculturales de la lengua meta.
- Refuerzan conceptos. Algunas rimas pueden utilizarse para introducir nuevos conceptos.

Además, para estos alumnos con niveles más básicos o elementales de la lengua, Lazar (1993: 109-116) demuestra que podemos contar con una gran variedad de actividades que se pueden desarrollar a través de la poesía y que ayudan a los alumnos a mejorar su competencia en la lengua meta. Algunas de las actividades que se pueden desarrollar con un poema son:

- Completar oraciones
- Unir palabras con definiciones
- Unir palabras relacionadas entre sí (*eyes-see, wake-sleep*)
- Crear e inventar una poesía breve
- Relacionar imágenes con su significado

Sin embargo, el profesor ha de tener en cuenta que este género literario posee unas características muy diferentes a cualquier otro. Los alumnos tienen que enfrentarse a multitud de ambigüedades que posee el lenguaje metafórico de un poema o al uso figurado del lenguaje. Por lo tanto, para este tipo de dificultades u otras que les puedan surgir a la hora de afrontar un poema, Lazar (1993: 129-131) propone organizar las actividades de forma que estén agrupadas en actividades de *pre-reading*, *while-reading* and *post-reading* o lo que es lo mismo pre-lectura, durante la lectura y post-lectura.

- Actividades de *pre-lectura*: Que los estudiantes predigan el tema del poema a través del título, que escuchen o lean información relacionada con el contexto sociocultural o histórico del poema, guiar a los estudiantes para que entiendan el contenido metafórico a través de asociaciones, enseñar algunos significados metafóricos, palabras importantes o estructuras gramaticales.
- Actividades *durante la lectura*: ordenar los versos del poema, preguntar a los estudiantes cuestiones relacionadas con la comprensión de frases o palabras del poema, buscar definiciones en el diccionario (actualmente también podemos utilizar internet) y decidir qué definición encaja mejor con el contexto del poema.
- Actividades de *post-lectura*: dar a los estudiantes diferentes interpretaciones críticas del poema y decidir cuál de ellas es la más apropiada, practicar la lectura del poema el voz alta, decidir imágenes visuales del poema como si tuvieran que hacer una adaptación cinematográfica.

Teatro

¿Por qué usar el teatro en la clase de idiomas?

El uso de la dramatización en la clase de lengua extranjera, es una técnica que posibilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales. Como señala Pérez Gutiérrez, (2004):

La dramatización puede aportar algunos beneficios como la mejora de la fluidez en situaciones de interacción lingüística, el aprendizaje de funciones comunicativas, de vocabulario, de pronunciación, y de otras características prosódicas de la lengua de forma plenamente contextualizada, sin olvidar factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera porque los aprendices se encuentran inmersos en una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones de interacción comunicativas con los compañeros y el profesor (Pérez Gutierrez, 2004, pág. 78).

Además, las obras de teatro son ricas en diálogos, por lo que utilizarlas con los estudiantes es una manera divertida y eficaz de centrarse en el lenguaje conversacional. Por tanto, los alumnos amplían así su comprensión sobre el discurso hablado, no solo llevando a cabo interpretaciones sobre el significado que está implícito en los diálogos, sino también, aprendiendo importantes características relativas al orden y secuenciación del discurso, a qué tipo de expresiones idiomáticas es apropiado utilizar en los diferentes contextos y a cómo lo que los personajes dicen en conversación refleja el estatus y las relaciones que estos mantienen. Además, leer y representar este tipo de diálogos proporciona a los alumnos un contexto cargado de significados que hace que adquieran y memoricen nuevo vocabulario, expresiones idiomáticas etc. que han usado los personajes de la obra. Por otro lado, la participación activa en una obra teatral o sobre un extracto concreto, aumenta la motivación de los alumnos y hace que se sientan más dispuestos a aprender. Participar en este tipo de representaciones conlleva que todos los alumnos trabajen juntos, lo cual es una forma excelente de crear y fomentar la cohesión y cooperación entre el grupo- clase. Es importante resaltar también la relación que tienen las obras teatrales con el desarrollo de la destreza oral de los alumnos. Los conflictos humanos, dilemas morales o cuestiones políticas que están detrás de una obra de teatro pueden captar emocional e intelectualmente a los alumnos y puede servir para

crear interesantes debates dentro de la clase. Además, la lectura y representación de diálogos con diferentes entonaciones, sonidos etc. mejora la pronunciación y favorece al desarrollo del lenguaje corporal ya que se analiza el tiempo que se mantiene el contacto visual, el tipo de gestos asociados al contexto cultural de cada personaje...etc. (Lazar, 1993, págs. 137-139)

Se pueden llevar a cabo actividades muy variadas mediante el uso de la dramatización, ya sea trabajando con obras de teatro completas o con determinados fragmentos.

Collie y Slater (1987) nos muestran una propuesta muy interesante para trabajar con alumnos de nivel avanzado la obra completa de Shakespeare de *Romeo y Julia*, a través de ella, entre otros aprendizajes de carácter más lingüístico, se pretende ayudar a los alumnos a adquirir una mejor comprensión de la estructura dramática, el desarrollo del carácter, los mecanismos de la tragedia etc. Desarrolla actividades muy diversas a través de la obra, tales como: *warm-up activities* sobre los orígenes de los conflictos entre las familias, *brainstorming* para que los estudiantes especulen sobre las posibles causas de esa enemistad, asociar palabras con sus sinónimos creando diagramas, hacer pequeñas representaciones visuales con citas del autor, completar frases basadas en escenas de la obra, ordenar párrafos y diálogos sobre escenas importantes (la escena del balcón), trabajar actividades a través del “lenguaje del amor”, debates, preguntas de comprensión etc.

Lazar (1993: 133-167) señala que trabajar una obra teatral completa conlleva un tiempo de trabajo más largo durante las sesiones, por tanto como los alumnos van a tener que desarrollar trabajo autónomo en casa, sería interesante que el profesor facilitase una adaptación cinematográfica junto con un “esqueleto” donde conste la información resumida de la trama de la obra, el género, los temas, los personajes etc. para que los estudiantes puedan comprender mejor la obra. Además puede aportar un *sociograma* (donde aparezcan los personajes principales, sus relaciones...etc. que ayudaría a los estudiantes a conocerles mejor) y citas interesantes del autor para debatirlas en clase y profundizar posteriormente en temas transversales. Por otro lado, señala que para trabajar fragmentos de obras se pueden llevar a cabo actividades de pre-lectura como *role play* o predicciones sobre la trama de la obra. También se pueden desarrollar actividades que ayuden a aumentar el conocimiento sobre la lengua,

haciendo comparaciones de dos fragmentos (versiones original y adaptada) para observar las diferencias de gramática y vocabulario que se utilizan dentro de ellas y plantear actividades más lúdicas en las que los alumnos representen oralmente el fragmento. Además como actividad de extensión y refuerzo una idea es realizar una mini-biografía de los personajes de la obra imaginando y creando un pasado de cada uno de ellos etc.

Por último, es fundamental destacar el papel del profesor dentro la clase cuando se utiliza la dramatización. De acuerdo con Pérez Gutiérrez (2004), para facilitar y crear en el aula oportunidades de práctica y uso creativo de la lengua mediante la dramatización es necesario que el profesorado esté dispuesto a desempeñar algunas funciones:

- Crear un ambiente en el que la expresión sea la norma y en donde se valoren las contribuciones de los alumnos.
- Apoyar, ampliar y reelaborar las aportaciones de los alumnos sin rechazar lo que los participantes inventen
- Reunir toda la información posible que el grupo pueda aportar y ofrecer ideas sin agobiar a los alumnos con los conocimientos del propio profesor,
- Utilizar actividades no verbales para enriquecer las fases de la lección en las que se utilice la expresión oral.
- Realizar actividades de lectura y escritura antes y después de la actividad dramática que se efectúe.

Finalmente, para McRae (1994: 7) la literatura con “l” minúscula incluye no solo reconocidas obras literarias de cualquier clase –poesía, teatro, narrativa– o género, sino también canciones, anuncios, carteles, cómics, etc. Es decir, todo aquello que puede implicar activamente –representacionalmente– al estudiante/lector. Por tanto, también existen otros géneros que se pueden utilizar como recurso dentro de la clase de inglés como son las adivinanzas, retahílas, mitos, leyendas, cuentos tradicionales, fábulas, cómics etc.

2.8 La literatura en las clases de inglés de Ed. Primaria: Normativa actual

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 fue una ley que intentaba mejorar los resultados y las metodologías que se desarrollaban en la LOGSE. Podemos decir, que uno de los puntos fuertes de dicha ley fue la enseñanza del inglés. A esta asignatura se le dio mayor importancia, introduciéndose en primero de primaria. Por otro lado, se concreta con los centros educativos, tanto públicos como privados el programa de sección bilingüe en Inglés, por el que se imparten algunas asignaturas del currículo en inglés. Normalmente estas asignaturas suelen corresponderse con Conocimiento del Medio en inglés (Science), Plástica (Arts), Educación Física (Physical Education) y la asignatura de inglés como tal. Actualmente, la ley educativa vigente es la Ley Orgánica 8 de 2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica parcialmente la LOE pero no la deroga, sino que conviven juntas.

A continuación vamos a analizar las referencias a la literatura que nos encontramos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Cantabria.

Uno de los objetivos específicos de la enseñanza de idiomas que aparece en el Artículo 7. *Objetivos de la Educación Primaria* es contribuir a desarrollar las capacidades que les permitan adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. Como ya hemos mencionado anteriormente, el uso de la literatura como recurso dentro del aula puede ayudar a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en una segunda lengua, así como también favorecer a desarrollar las capacidades que permitan a los alumnos:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, **sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad** en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- **Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas** y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y **desarrollar hábitos de lectura.**
- Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la **Cultura.**
- **Desarrollar** sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así **como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.**

Por tanto, la utilización de los textos literarios como recurso en la enseñanza de idiomas nos brinda la oportunidad de ayudar a los alumnos a conseguir objetivos fundamentales que estos han de adquirir durante la etapa de Educación Primaria.

En el Artículo 13. *Aprendizaje de lenguas extranjeras*, en el epígrafe 3 de este mismo documento, se puntualiza que la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Se hace también constar en el Anexo 1: *Asignaturas troncales*, epígrafe e) *Primera lengua extranjera* que se debe tener en cuenta que en la Etapa de Educación Primaria se parte de un nivel de competencia básico por lo que, tanto en la interacción comunicativa como en la comprensión y producción de textos, resultará esencial remitirse siempre a contextos familiares para el alumnado de esta edad, aprovechando así los conocimientos previamente adquiridos y las capacidades y experiencias que posee. Partiendo de este hecho, se ha de fomentar un uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador. Será fundamental el empleo del juego, sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas que pueden sentar las bases para la adquisición de la lengua y pueda convertirse en instrumento de socialización al servicio del grupo. Además, a medida que el alumno avance en edad se podrán introducir progresivamente explicaciones de carácter más teórico.

Por otro lado pasamos a analizar las referencias que se hace de la literatura dentro de Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, centrándonos en el área de lengua extranjera.

El objetivo del área de Lengua extranjera dentro de la etapa de Educación Primaria es por una parte, formar personas que puedan utilizar la lengua extranjera para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, y, por otra, dar la posibilidad a nuestros alumnos de acercarse a otras culturas y facilitar la comunicación entre las mismas mediante el uso de una lengua común.

Por lo tanto, la normativa propone desarrollar las cuatro destrezas básicas y acercarse a la cultura de la lengua meta, lo cual está estrechamente ligado a la literatura, ya que como hemos visto en el presente trabajo, gracias a la utilización de textos literarios dentro del aula de inglés, tanto las cuatro destrezas básicas como la conciencia cultural son fomentadas de manera significativa.

Es interesante destacar la mención que este decreto hace sobre los textos literarios:

“La escasa presencia de las lenguas extranjeras en el ambiente es un factor condicionante, que hace que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje se den sólo en el entorno escolar. Normalmente es la situación concreta de la clase de lengua extranjera el único lugar en el que la comunicación en dicha lengua puede llevarse a cabo y por lo tanto su aprendizaje. Esta circunstancia hace necesaria la inclusión de contenidos que incorporan situaciones de comunicación propias de ámbitos diversos además del académico, especialmente los de las relaciones sociales, los medios de comunicación y, **con las lógicas adaptaciones, el literario**”.

Estamos de acuerdo en que los contenidos literarios han de estar presentes en el aula de lengua extranjera, sin embargo creemos que no siempre el material tiene que estar adaptado. Lógicamente el docente tendrá que seleccionar los textos cuidadosamente, teniendo en cuenta los criterios que hemos mencionado con anterioridad, para que sean auténticos y los alumnos puedan acceder a ellos sin que la

autenticidad suponga una barrera, sino que sea un gran enriquecimiento ya que estarán frente a un texto si ningún “filtro” de la lengua meta.

Por otra parte, dentro de este Decreto se plantean diversos objetivos para la etapa de Educación Primaria en la enseñanza de la Lengua extranjera y en dos de ellos se hace mención a la utilización de textos:

- Escribir y usar, desde edades tempranas y atendiendo al momento evolutivo en el que se encuentra cada alumno o alumna, **textos diversos** en diferentes situaciones de comunicación con finalidades variadas, personales, sociales y académicas, sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.
- Leer de forma comprensiva y usar, desde edades tempranas y atendiendo al momento evolutivo en el que se encuentra cada alumno o alumna, **textos diversos**, adecuados al área, relacionados con sus experiencias e intereses, en diferentes situaciones de comunicación, extrayendo información general y específica de acuerdo con finalidades previas y diversas: personales, sociales y académicas, contribuyendo, de esta manera, al desarrollo de la competencia lectora.

Dentro de estos textos diversos, tendrían cabida los textos literarios para desarrollar las capacidades que este decreto plantea para los alumnos de Educación Primaria. Sin embargo, continuamos analizando los contenidos para los diferentes niveles de Educación Primaria y no encontramos ninguna referencia a la utilización de textos literarios en lengua inglesa y en cambio sí se hace referencia a la lectura y escritura de diferentes tipos de textos propios de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse.

Finalmente, consideramos que la normativa actual de la Comunidad Autónoma de Cantabria no le da el “hueco” que le pertenece a literatura teniendo en cuenta todos los beneficios que puede aportar a los alumnos. Además, se prioriza la comprensión y expresión oral, lo que quizás dificulta la introducción de la literatura dentro de las aulas. Es contradictorio que la literatura no tenga cabida dentro de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la etapa de Educación Primaria, teniendo en cuenta que con los textos literarios podemos ayudar a los estudiantes a

alcanzar objetivos de etapa esenciales, mejorar las cuatro destrezas básicas y ayudar a los alumnos a acercarse a la cultura meta. ¿Realmente la literatura se utiliza como un recurso para la adquisición de una lengua extranjera en las clases de inglés de Educación Primaria en los centros educativos de Cantabria? Lo analizaremos a continuación en el siguiente epígrafe.

3. Estudio de campo

A lo largo del apartado anterior hemos podido observar cómo la inclusión de la literatura dentro del aula de inglés, utilizada de forma apropiada, tiene múltiples beneficios para los estudiantes de idiomas.

En el presente apartado conoceremos las posturas que los propios maestros de inglés de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Cantabria tienen respecto al uso de la literatura como recurso pedagógico dentro del aula. Además, comprobaremos si la literatura tiene cabida dentro de las clases de inglés, cotejando 22 cuestionarios pasados a 22 maestros de inglés como lengua extranjera.

3.1 Proceso de recogida de datos

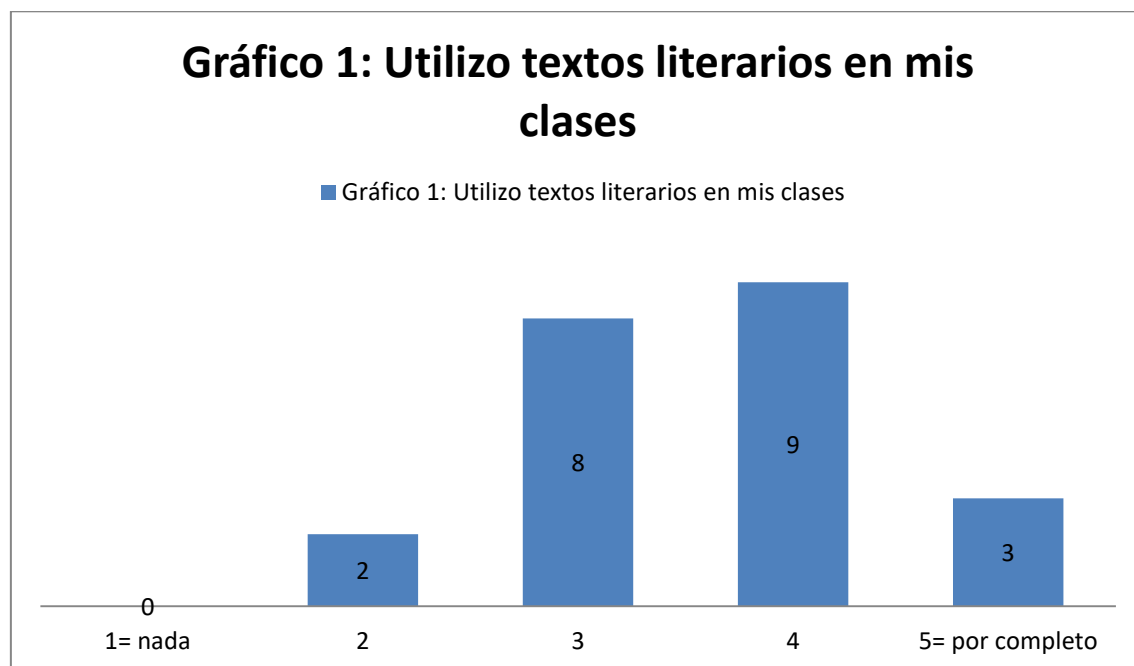
Para conocer cómo se usa y qué valoración se le da a la literatura en las clases de inglés en las aulas de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Cantabria ha sido necesario contactar con los maestros especialistas de inglés que imparten inglés como lengua extranjera en diferentes centros de dicha comunidad. Se han presentado cuestionarios a profesores de centros educativos públicos y concertados, que en su gran mayoría no eran centros bilingües. En dichos cuestionarios, realizados durante el curso 2016-2017, se instaba a los 22 maestros a que valorasen de 1 a 5, siendo 1= nada y 5= por completo, si usaban la literatura en sus clases, qué tipo de textos utilizaban y si consideraban beneficioso el uso de la literatura como recurso para enseñar inglés a sus alumnos. En el caso de no usar la literatura, se les preguntó por qué razón y qué necesitarían para poder usarla más dentro de sus clases de inglés como lengua extranjera. El cuestionario completo se puede leer en el Anexo 1.

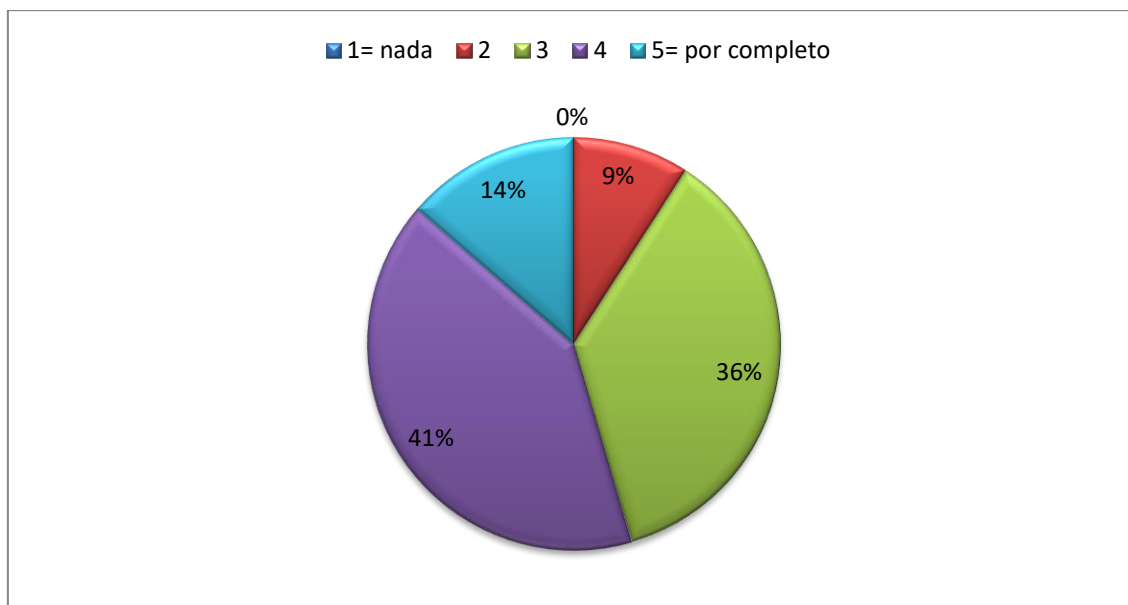
Como he mencionado con anterioridad, se han recopilado un total de 22 cuestionarios rellenos por 22 docentes especialistas de inglés, lo que supone un porcentaje muy bajo del total de maestros de inglés que imparten clases de inglés en la comunidad autónoma de Cantabria. Por lo que debemos considerar que la muestra puede que no represente completamente la realidad, pero si puede suponer un buen indicador.

3.2 Encuesta y análisis de datos

En el gráfico 1, presentamos las respuestas vertidas por los maestros a la primera pregunta del cuestionario. En esta pregunta, se pidió a los maestros que valorasen de 1 a 5, siendo 1= nada y 5= por completo, si utilizaban textos literarios (poesía, teatro, *short stories* u otros géneros) en sus clases de inglés.

1. Utilizo textos literarios (poesía, teatro, *short stories* u otros géneros) en mis clases.





Como se puede apreciar en el gráfico 1, solo el 14% de los encuestados afirman que utilizan por completo la literatura dentro de sus clases, mientras que el 41% de los profesores encuestados responden que utilizan textos literarios en sus clases casi por completo, junto con un 36% que asegura que los utiliza también con bastante asiduidad. Por tanto, solo el 9% de los docentes señala que hace poco uso de los textos literarios.

Estos resultados nos llaman especialmente la atención, ya que en las dos siguientes preguntas del cuestionario que se les muestran a continuación:

2. Si usas textos literarios, ¿Qué tipo de textos literarios utilizas y cómo?

3. En caso de no hacer uso de los textos literarios, ¿Cuál es la razón?

Los docentes tenían que justificar sus respuestas exponiendo como acabamos de ver, qué tipo de textos literarios utilizan en sus clases de inglés, cómo lo llevan a cabo y en caso de no hacer uso de los textos literarios señalar la razón. Por tanto, nos esperábamos que al ser un porcentaje alto de docentes, los que afirmaban utilizar textos literarios en clase, estos mostraran de forma clara y concisa qué tipo de variedad de textos utilizan (teatro, poesía, *short stories*, material auténtico, adaptado...) y cómo lo desarrollan dentro de sus clases de inglés de Educación Primaria. Sin embargo nos encontramos con que casi este 77% que afirma que utiliza bastante o casi por completo textos literarios en el aula, no exponen de manera clara cuál es su metodología y coinciden en que utilizan:

- Comics, *short stories* (algunos sacados de los libros de texto y en otros casos la lectura de textos tiene como objetivo únicamente la comprensión lectora).
- Rimas y poesías sencillas (algunas extraídas de los libros de texto y otras trabajadas de manera puntual para determinadas unidades).
- Textos cortos adaptados y graduados.
- Obras de teatro adaptadas a los distintos niveles (en algunos casos para mejorar la pronunciación, otras para trabajar la gramática).
- Cuentos (actuales y clásicos).

Por tanto, como podemos observar, tras haber analizado la variedad de géneros literarios con los que contamos y todos los beneficios que pueden aportar a los alumnos a la hora de aprender una segunda lengua, nos damos cuenta de que los docentes, a pesar de que afirman que utilizan bastante o casi por completo textos literarios en sus clases, no explotan toda la variedad de literatura que está a su alcance hoy en día y se basan en exceso en textos que aparecen en los libros de texto, así como en textos cortos adaptados. Tampoco se aprovechan los textos literarios auténticos, que como hemos mencionado a lo largo de nuestro trabajo, hacen que los estudiantes estén expuestos a un lenguaje genuino y sin distorsiones que les hace familiarizarse con los usos lingüísticos de la lengua meta. Además, sus respuestas denotan que utilizan textos literarios de manera puntual en ciertas actividades y no como eje central de aprendizaje del aula.

De este modo, concluimos diciendo, que quizás la valoración que los docentes han hecho sobre el uso que hacen de textos literarios en su clase, no representa totalmente la realidad. Posiblemente, haya podido influir en sus respuestas el “efecto halo”, un término acuñado por el psicólogo Edward L. Thorndike, que nos viene a decir que este efecto es un prejuicio cognitivo provocado por la tendencia a juzgar de forma favorable características concretas de algo por la opinión general que se tiene de éste. Por tanto, en lo que se refiere a nuestros cuestionarios, como existe una opinión general y una gran cantidad de teorías y autores que defienden el uso de la literatura como recurso para mejorar la competencia de los estudiantes en la lengua meta, los docentes encuestados se ven influidos por esas corrientes e ideas generalizadas y contestan bajo esa influencia, sin que sus respuestas estén totalmente ligadas a la realidad de aula que están viviendo.

Por otro lado, ese 14% de los profesores encuestados que afirman utilizar por completo los textos literarios en sus aulas nos exponen con claridad los tipos de textos que utilizan, cómo lo hacen y cuáles son los objetivos. Como nos muestra una docente que nos dice:

“I use traditional Nursery Rhymes like Humpty Dumpty, Incy Wincy Spider etc. These can be used to learn rhymes and in Art and Crafts. By making the characters and acting out, the children will learn the rhymes. Traditional stories such as “Little Red Riding Hood”, “Goldilocks and the three Bears”, “The Enormous Turnip”, “Brown Bear, Brown Bear” etc. From these books I work on songs and drama with Role Play. It is helpful that these traditional stories are also in Spanish so the children understand the stories. Children listen to different stories every day so they get to love books and hear the language. It is not necessary that they understand every single word. In our school the children do not have produced text books. I find it is much more useful using authentic material which the children can understand and it is always important to teach within a real context.”

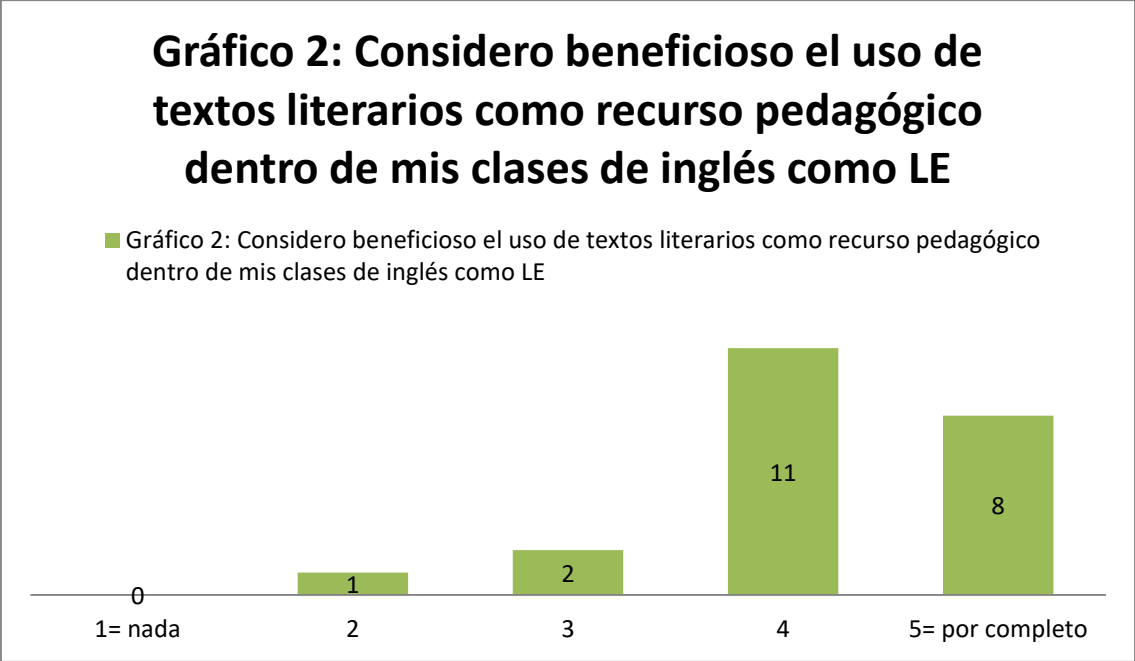
De este modo, concluimos con que solo el solo el 14% de los encuestados utilizan por completo la literatura en todos sus géneros, lo que nos parece una cifra mínima, teniendo en cuenta cómo esta puede mejorar la competencia lingüística de los alumnos. Por tanto, más adelante plantearemos una propuesta de actividades, para trabajar distintos géneros literarios en Educación Primaria, para demostrar que es posible y muy beneficioso para nuestros alumnos.

A continuación, en el gráfico 2 se recogen las respuestas vertidas por los maestros a la cuarta pregunta del cuestionario, en la que se pidió a los maestros que valorasen de 1 a 5, siendo 1= nada y 5= por completo, si consideraban beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de sus clases de inglés como lengua extranjera.

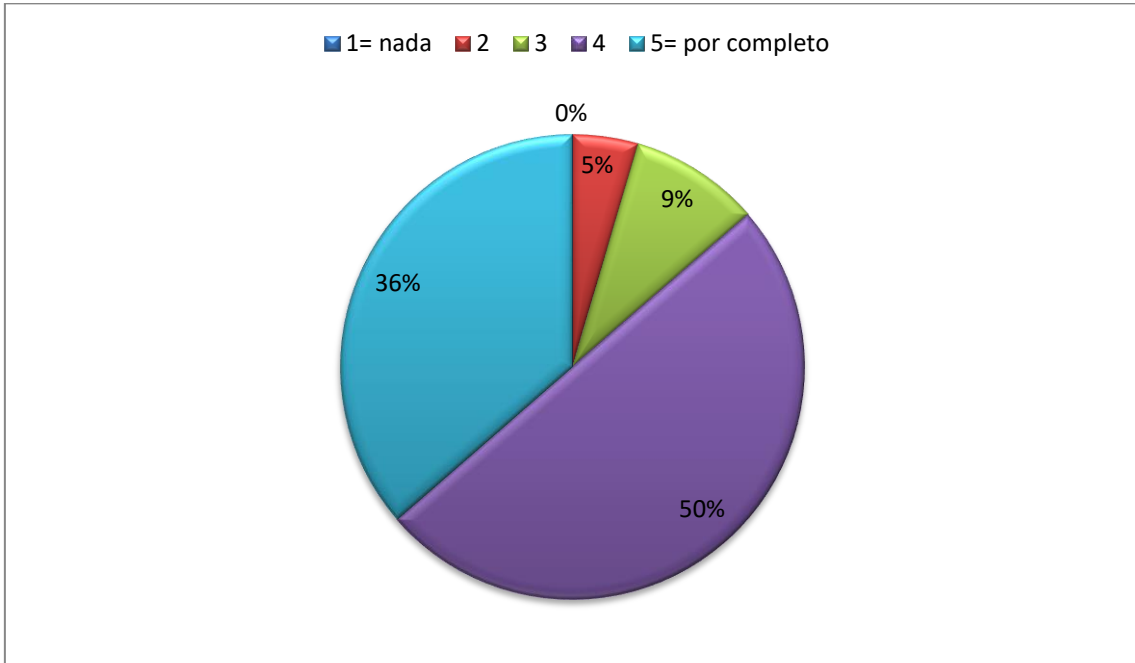
3. Considero beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de mis clases de inglés como lengua extranjera.

Gráfico 2: Considero beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de mis clases de inglés como LE

■ Gráfico 2: Considero beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de mis clases de inglés como LE



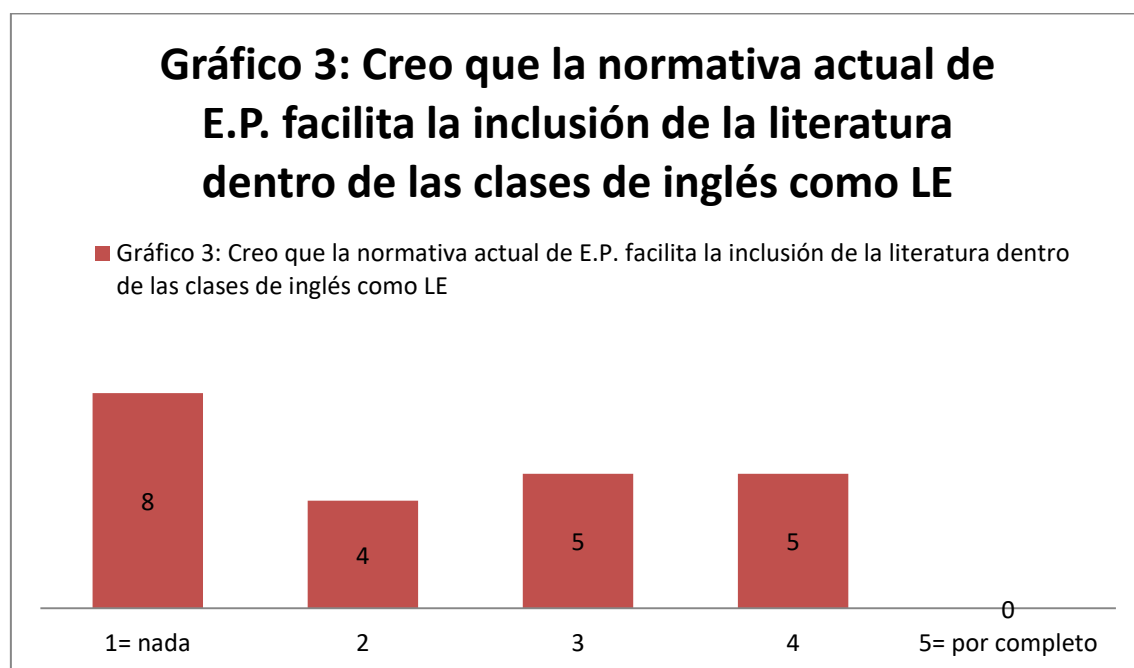
■ 1= nada ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5= por completo

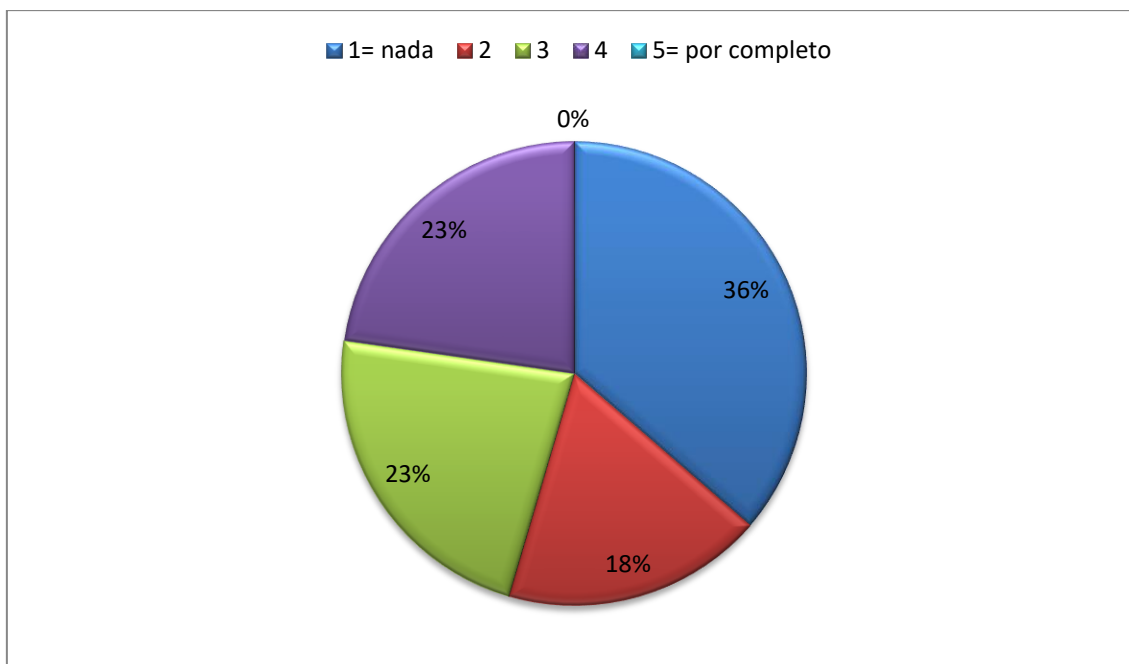


Como podemos ver en la gráfica, aunque no todos la usen dentro de sus clases, la gran mayoría de los docentes encuestados consideran beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de las clases de inglés, ya que el 86% de los encuestados lo valoran con los índices más altos.

En el gráfico 3, presentamos los datos obtenidos según las respuestas de los maestros a la quinta pregunta del cuestionario, en la que se pidió que valorasen de 1 a 5, siendo 1= nada y 5= por completo, si consideran que la normativa actual de Educación Primaria facilita la inclusión de la literatura dentro de las clases de inglés como lengua extranjera.

4. Creo que la normativa actual de Educación Primaria facilita la inclusión de la literatura dentro de las clases de inglés como lengua extranjera.

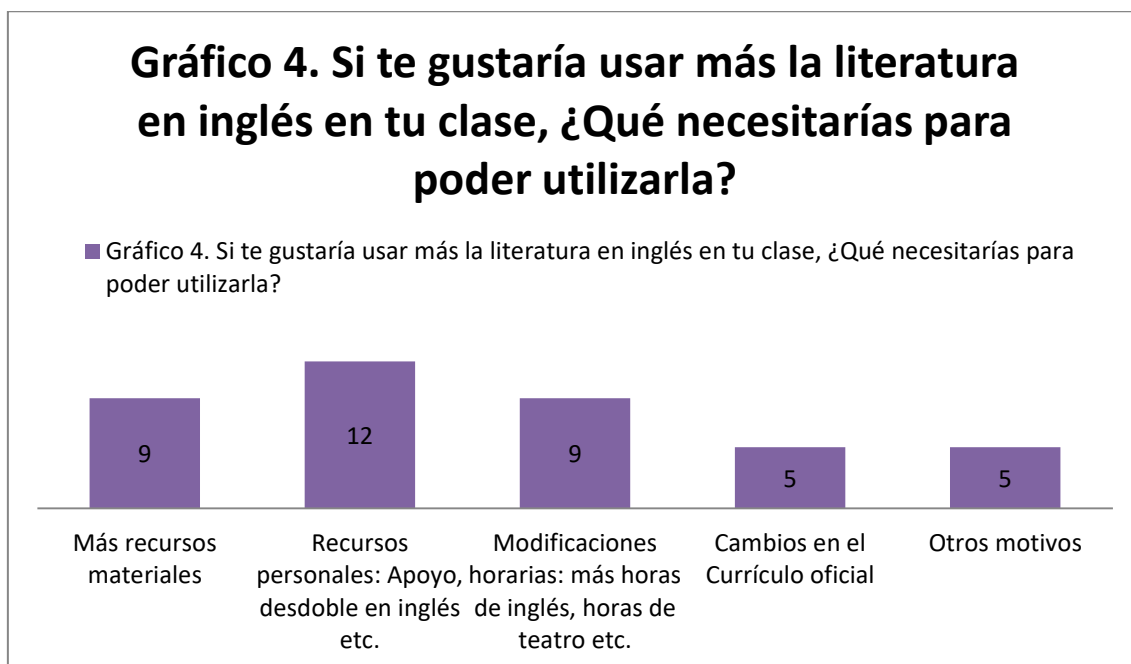




Como podemos ver, el 54% de los docentes considera que la normativa actual de Educación Primaria no ayuda nada o muy poco a la inclusión de la literatura dentro de las clases de inglés. En cambio, el 46% de ellos afirma que la normativa actual de Educación Primaria les facilita un poco más o bastante la inclusión de la literatura. Por tanto poco más de la mitad de los docentes no se sienten apoyados por la normativa para poder trabajar más los textos literarios dentro de sus clases, coincidiendo con mi análisis de la normativa de Educación Primaria donde se hace muy poca referencia a la literatura dentro de la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Finalmente, en el gráfico 4 recogemos las respuestas emitidas por los maestros en la sexta pregunta de la encuesta, en la cual tenían que escoger entre diversas mejoras que necesitarían, pudiendo elegir todas las que considerasen necesarias, para poder utilizar más literatura dentro de sus clases. Dentro de una lista que incluía: más recursos materiales (los libros son insuficientes, los alumnos no se pueden permitir comprar libros, etc.), recursos personales: mayor número de apoyos, desdobles en inglés, etc.), modificaciones horarias (más horas de inglés a la semana, horas específicas de teatro, etc.) y cambios en el currículo oficial (modificación del currículo referido a la literatura y otros motivos).

5. Si te gusta usar más la literatura en inglés en tu clase, ¿Qué necesitarías para poder utilizarla?



Podemos observar, como la mayoría de los docentes coinciden en que necesitarían más recursos personales, ya sean apoyos o desdobles, para poder utilizar más la literatura dentro de sus clases, ya que con el ratio tan elevado que nos encontramos en la mayoría de los centros hoy en día es difícil llevar a cabo ciertas tareas. Además también creen que sería necesario contar con más recursos materiales, es decir, una gama más amplia de libros en inglés para que tanto alumnos como docentes puedan acceder a ellos cuando sea necesario. Como explica Lazar (1993: 179) es importante que los estudiantes tengan acceso por mí mismos a una gran variedad de novelas, relatos cortos, poesía, extractos literarios, audios etc. acordes con sus intereses y características, ya que esto estimulará la implicación personal de los alumnos con el texto literario, factor esencial para aprender. Además los maestros creen que es necesario llevar a cabo modificaciones horarias que les permitan contar con más tiempo para trabajar con textos literarios dentro de las clases, o para trabajar, por ejemplo, de manera específica “el teatro” en una segunda lengua. Es sorprendente observar, que aunque en la pregunta anterior casi más de la mitad de los docentes habían valorado que no se sentían apoyados por la normativa de la Educación Primaria, este factor no sea uno de los más valorados en esta pregunta, quizás porque consideran otros factores más necesarios que el cambio de normativa.

4. Propuesta de Actividades

La propuesta de actividades que vamos a desarrollar está diseñada para alumnos del último curso del tercer nivel de Educación Primaria (11 y 12 años de edad) en un colegio bilingüe, por lo que asumimos que los alumnos cuentan con un nivel de inglés que oscila entre A2+ y B1.

Para trabajar con estos textos literarios nos vamos a basar en los enfoques metodológicos que hemos mencionado con anterioridad: *Reader-Response approach* y *Language-based approach* según los modelos propuestos por Van (2009) y Lazar (1993) y *The cultural model* propuesto por Carter y Long (1991).

De acuerdo con Van (2009) el *Reader-Response approach* “supports activities that encourage students to draw on their personal experiences, opinions, and feelings in their interpretations” (Van, 2009: 5). Por lo tanto, nuestro objetivo es llevar a cabo actividades con fragmentos de texto donde el conocimiento previo les pueda ayudar a comprender mejor el texto. Por otro lado, el *Language-based approach* busca que los textos que se utilicen en el aula de inglés sirvan como ejemplo de los usos reales del idioma. De este modo, a través de esos textos se puede aprender, de manera contextualizada, el vocabulario, la gramática etc. y se enfatizarán aquellos recursos lingüísticos previamente aprendidos. El texto es fuente de conocimiento y una buena base para crear nuevos significados (Lazar, 1993). Por tanto, nuestros objetivos a través de este enfoque son: activar el conocimiento previo de los alumnos para que lleven a cabo predicciones, adquirir nuevo vocabulario y afianzar el previo, mejorar la comprensión y trabajar de forma colaborativa. Por último, basándonos en el enfoque *The cultural model* buscamos que los alumnos sean capaces de percibir la cultura que está dentro de las obras literarias. Los alumnos conocerán el contexto cultural donde se enmarcan dichas obras, la vida de sus autores y realizarán comparaciones que les ayudarán a ser más conscientes de su propia cultura.

Además, para enseñar inglés a través de textos literarios el profesor debe adquirir un rol de facilitador y de guía ofreciendo una gran variedad de textos y diferentes formas de interpretarlos. Lejos de ser un observador pasivo, el docente debe planificar y preparar las clases de manera que los estudiantes se sientan confiados para expresar sus puntos de vista y si es necesario animarlos a que lo hagan.

Van (2009: 3) señala que: “the choice of the texts and activities is crucial because these selections will make the difference between passive reading and active involvement with a literary text”. Por tanto, teniendo en cuenta los criterios de selección expuestos anteriormente siguiendo las aportaciones de Lazar (1993) y Collie y Slater (1987) y enfatizando la importancia de generar interés y motivación en los alumnos para conseguir una mayor implicación personal, hemos seleccionado una obra para cada género literario:

- Novela: *Charlie and the chocolate factory* de Roald Dahl.
- Teatro: *A Midsummer Night's Dream* de William Shakespeare.
- Poesía: Limericks

4.1 Novela: *Charlie and the chocolate factory*

CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY	
Tipo de texto literario	Fragmento de la novela y película basada en la novela
Actividades	PRE-TASK
	<ol style="list-style-type: none"> Proyección del tráiler de la película https://www.youtube.com/watch?v=OFVGCUIXJls ¿Cuál es el género de la historia? (Actividad 1). Extra, Extra! ¿Cómo es Willy Wonka? (Actividad 2). Proyección de la película “Charlie and the chocolate Factory” de Tim Burton (En V.O. subtitulada en español) (Actividad 3).
	TASKS
	<ol style="list-style-type: none"> Perfil de los personajes principales (Actividad 4). Lectura de un fragmento del capítulo 19: <i>The Inventing Room – Everlasting Gobstoppers and Hair Toffee</i> (Actividad 5).
	POST-TASK
	<ol style="list-style-type: none"> Más recetas para nuestra “SAUCEPAN” (Actividad 6).

Las actividades 1, 2, 4 están basadas en el material de Ng Wing Yi, Winnie (*Teaching Materials* extraído de internet) <http://engres.ied.edu.hk/films/index.htm>

Actividad 1

Como actividad previa veremos el tráiler de la película *Charlie and the Chocolate Factory* para que los alumnos se vayan familiarizando con la historia y alguno de los personajes. Posteriormente, entregaremos a los alumnos una ficha en la que, tras ver el tráiler, tendrán que seleccionar cuál es a su juicio el género de la historia (Véase anexo 2).

Actividad 2

Además, la clase recibirá una noticia (extracto del libro en el que Willy Wonka anuncia que se va a llevar a cabo un concurso con especiales premios para el ganador). Tras la lectura de la noticia los alumnos, con la información del tráiler y de la propia noticia, tendrán que reflexionar sobre qué personalidad y características creen que describen mejor a Willy Wonka para posteriormente elaborar una breve descripción del mismo (Véase anexo 3).

Actividad 3

Tras estas actividades los alumnos ya conocen a uno de los personajes principales de la historia y la primera parte de la trama de la historia. Por tanto, proyectaremos la película de *Charlie and the Chocolate Factory* de Tim Burton (En V.O. subtitulada en español) con el fin de que los alumnos conozcan la historia y los personajes en detalle.

Actividad 4

Después de ver la película, completaremos un perfil del resto de personajes (véase anexo 4), incluso podemos volver a ver segmentos de la película en la que aparezcan para poder observar más claramente cuáles son los adjetivos que mejor los describen a los personajes. Además, terminaremos la actividad compartiendo opiniones sobre la historia para que los alumnos nos transmitan qué personajes les han gustado más, cuáles menos, qué opinan de los diferentes comportamientos de los personajes, qué aprendizaje o moraleja han sacado de esta historia...etc.

Actividad 5

Durante esta actividad los alumnos leerán un fragmento del capítulo 19: *The Inventing Room – Everlasting Gobstoppers and Hair Toffee*. Con el objetivo de que los alumnos no se sientan abrumados con el vocabulario del mismo, realizaremos una actividad previa de vocabulario que les facilite su comprensión (véase anexo 5). Los alumnos tendrán que realizar un agrupamiento de las palabras por campos semánticos, ya que nuestro objetivo no es que aprendan el significado de dichas palabras, que son de un nivel de C1, sino que lo importante es que sepan qué tipo de palabra es para que comprendan lo que están leyendo. Así, el vocabulario no supondrá una barrera en la lectura.

Por tanto, en primer lugar el docente hará una lectura previa en alto del fragmento (véase anexo 6), para que posteriormente los alumnos con el texto delante traten de rellenar la ficha de vocabulario adivinando el significado de las palabras observándolas dentro de su contexto. De esta manera los alumnos podrán entender perfectamente el texto ya que las palabras más importantes no supondrán un obstáculo para su comprensión. Después, los alumnos llevarán a cabo una lectura individual del fragmento. Si existen algunas palabras que los alumnos no entienden trataremos de ayudarles a adivinar su significado dentro del contexto de la historia.

Actividad 6

Como el capítulo trata sobre cocina, nos parece interesante acercar la actividad a su entorno más cercano y a su propia cultura y que los alumnos compartan recetas de sus platos favoritos o típicos de sus casas. De esta manera, el alumno se verá implicado personalmente en la tarea ya que también participarán sus familias desde casa. Proporcionaremos a los alumnos una ficha (véase anexo 7) en la que tendrán que escribir paso a paso su receta y explicar cuáles son los ingredientes y las cantidades que tenemos que utilizar.

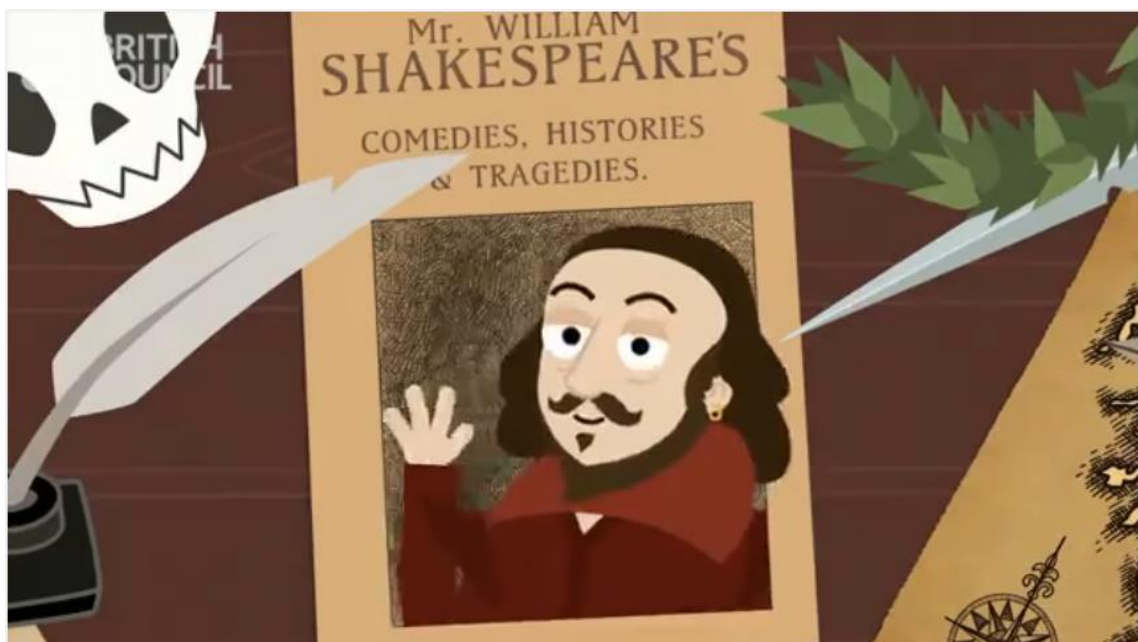
Los alumnos expondrán oralmente sus recetas frente a todos sus compañeros. Además podrán compartirlas por si alguno de sus compañeros quiere hacerlas en su casa.

4.2 Teatro: *A Midsummer night's dream*

A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM	
Tipo de texto literario	Teatro
Actividades	PRE-TASK
	1. Video y lectura sobre la biografía de William Shakespeare (Actividad 1). https://www.youtube.com/watch?v=hVtQxp8i9OM
	TASKS
	2. Video: " <i>Midsummer night's dream</i> " (Actividad 2). https://www.youtube.com/watch?v=PcnJ_dUwpRY 3. Representación de una adaptación de la obra basándonos en el libro: <i>Shakespeare's A Midsummer Night's Dream for Kids</i> de Brendan P. Kelso.
	POST-TASK
	4. Jugamos a improvisar (Actividad 3).

Actividad 1

Antes de conocer la obra teatral nos parece fundamental presentar al autor de la obra a nuestros alumnos para que sean conscientes de la época en la que fue escrita. Por tanto, proyectaremos un video donde se describe de forma resumida la vida de William Shakespeare (véase enlace en la tabla anterior). Posteriormente, en gran grupo, se animará a los estudiantes a que pregunten lo que no han entendido, que compartan lo que han entendido y comenten qué es lo que más les ha llamado la atención de la vida del autor, sus ideas, opiniones etc., tratando, en la medida de lo posible, que todos participen.

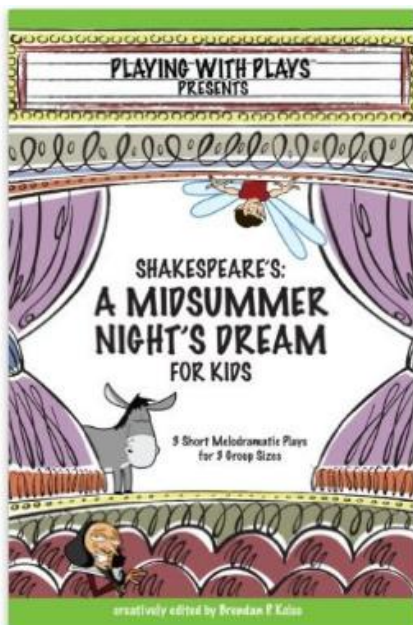


Actividad 2

Por otro lado, consideramos esencial que nuestros alumnos conozcan previamente el argumento de la historia así como los personajes que la conforman. Por tanto, antes comenzar a trabajar para representar el fragmento de la obra, proyectaremos un video breve que nos resume la historia, así los alumnos se irán familiarizando con ella (véase enlace en la tabla anterior).



Posteriormente pasaremos a representar un extracto de la obra, basándonos en la adaptación de Brendan P. Kelso en su libro: *Shakespeare's A Midsummer Night's Dream for Kids*.



Autor: Brendan P. Kelso.

Ilustraciones: Khara C. Oliver y Shana López

Año: 2012

Hemos seleccionado esta adaptación porque consideramos que contiene un lenguaje sencillo que los alumnos pueden comprender y cuenta con fragmentos reales de la obra.

El fragmento de la escena que vamos a llevar a cabo con los alumnos corresponde al acto dos (véase anexo 8), donde se produce una de las escenas más divertidas de la obra: uno de los personajes utiliza un hechizo de enamoramiento en las personas equivocadas y a partir de ahí surgen absurdas situaciones. Hemos seleccionado este fragmento con el objetivo de que sea interesante, divertido y fomente la participación de los alumnos.

Además, como señala Barroso y Fontecha (1999):

El drama es esencialmente interacción; la lengua no es sólo un instrumento funcional, sino también una forma de comportamiento social, y en el drama el alumno desarrolla sus habilidades de comunicación dentro de un marco más amplio, acercándose más a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula (Barroso García, C. y Fontecha López, M., 1999, pág. 107).

Por tanto, nuestro objetivo a través de la dramatización es favorecer el desarrollo de estrategias de comunicación y fomentar la colaboración y el trabajo en grupo para que los alumnos aprendan la lengua extranjera a través de la experimentación, la comunicación, participación, cooperación, analizando situaciones de la obra y sus personajes... etc. De esta manera, los alumnos estarán mucho más motivados a aprender.

Esta propuesta no solo consiste en desarrollar la expresión oral a través de la dramatización sino también a través de la improvisación. Por eso estamos totalmente de acuerdo con Barroso y Fontecha (1999: 108) en que nuestro objetivo no es la consecución de conseguir una buena representación teatral, para lo que sería necesario ensayar en numerosas ocasiones y muy asiduamente, sino que lo importante es “jugar a hacer teatro” (Barroso García, C. y Fontecha López, M., 1999, pág. 108).

¿Cómo vamos a representar la obra?

En primer lugar, los alumnos tienen que preparar su representación y para ello tendrán que elegir qué papel tienen que realizar cada uno, los objetos y las ropas que van a utilizar, es decir, preparar las escenas. Nuestros alumnos tienen entre 11 y 12 años por lo que con la ayuda del docente y a través de la negociación todos juntos irán decidiendo cuál va a ser su papel en las escenas, es decir, no todos tienen que ser actores, pueden participar ocupándose del decorado, la música... etc. No es necesario que memoricen los textos de forma exhaustiva, ya que así daremos lugar a la improvisación durante la representación.

Posteriormente, repartiremos el fragmento de la obra, que hemos mencionado anteriormente, junto con una ficha donde aparece un mapa conceptual de sus personajes principales y las relaciones que existen entre ellos (véase anexo 9). Haremos una lectura grupal para que los alumnos entiendan bien las relaciones entre todos los personajes y los diálogos de la representación, además explicaremos aquellas palabras y expresiones que los alumnos no conozcan. Llevaremos a cabo varios ensayos donde los alumnos tendrán delante el guion. Mientras los “actores” ensayan, el resto puede ir preparando el maquillaje, el vestuario, los decorados etc. Finalmente, representaremos el fragmento de la obra. Durante la representación todo lo que ayude a ambientar el espacio y que dé “juego” será bienvenido y beneficioso. Es decir, se puede ir cambiando la iluminación de la clase, introducir música en los cambios de actores o en determinadas situaciones de la obra... etc. Debemos dejar surgir la creatividad de los estudiantes.

Podemos grabar la representación en video y así con todo el grupo clase podemos comentar las estructuras que hemos utilizado, el vocabulario, el lenguaje corporal etc., ya que al ver la representación podemos ser mucho más objetivos.

Actividad 3

Jugaremos a improvisar. Para ello, organizaremos a los alumnos en grupos. Cada uno de ellos elegirá a que personaje de la obra quiere representar. Posteriormente, continuaremos con la historia desde donde se terminó:

“**HERMIA**: Hello? Lysander? Where did you go? (HERMIA exits. PUCK is very amused with the situation)”

Y cada grupo comenzará a improvisar y crear un final de la historia espontáneamente. Además, podemos utilizar objetos, disfraces... para que se caractericen como más les guste. El objetivo de esta actividad es que los alumnos se expresen, inventen, jueguen con el idioma...etc. de manera que vayan ganando confianza para expresarse en la segunda lengua.

4.3 Poesía: *Limericks*

LIMERICKS	
Tipo de texto literario	Poesía
Actividades	PRE-TASK
	<p>1. ¿Qué son los <i>limericks</i>? (Actividad 1).</p> <p>Lectura de <i>limericks</i> del libro <i>Book of nonsense</i> de Edward Lear.</p> <p>http://www.horntip.com/html/books_&_MSS/1860s/1862ca--1875ca_a_book_of_nonsense_edward_lear_(HC)/index.htm</p> <p>Audio: <i>The book of nonsense</i> con imágenes.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3im0xe5M8S4</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oF7JoW23l4s</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=K5dLT5omYmU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=RXJubmTv41E</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Q2EyhfPT-W0</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JG7wrAojPOU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Tw3vzu3mFzU</p>
	TASKS
	<p>2. Jugamos con <i>limericks</i> (Actividad 2).</p> <p>3. Crear <i>limericks</i> (Actividad 3).</p>
	POST-TASK
	<p>4. Concurso de <i>limericks</i> (Actividad 4).</p>

Actividad 1

Para comenzar a trabajar con este tipo de poemas, en primer lugar escribiremos en la pizarra/pantalla la palabra *LIMERICK* y preguntaremos al grupo-clase:

- ¿Sabéis qué es un *limerick*?
- ¿Qué puede ser? ¿Qué creéis que es?
- ¿Es un animal? ¿Algo para comer? Etc.

Es decir preguntas que nos ayuden a conocer los conocimientos previos que tienen nuestros alumnos y que susciten su curiosidad.

Posteriormente les entregaremos una ficha donde podrán encontrar la respuesta, en esta ficha se les explicará qué es un *limerick*, quién fue su creador, cuál es su estructura y un ejemplo donde se ve claramente la rima de palabras. Esta ficha la podemos ver en el Anexo 10.

Como hemos citado al creador de los *limericks*, Edward Lear, nos parece interesante mostrarles su obra. Leeremos un par de *limericks*, elegidos teniendo en cuenta los gustos e intereses de nuestros alumnos para que sean divertidos. Aunque nuestro objetivo es presentarles la obra de dicho autor para fomentar el autoaprendizaje, haciéndoles saber que a través de internet pueden tener acceso a este material e incluso en *youtube* pueden encontrar su obra en *audiobook* para leerla si lo consideran placentero e interesante (En la tabla anterior podemos encontrar dichos enlaces).

Actividad 2

Recordaremos cómo es la estructura de los *limericks* leyendo uno nuevo divertido y adaptado al nivel de nuestros alumnos. Posteriormente, los alumnos tendrán que ordenar los versos desordenados del poema con el fin de que utilicen diferentes estrategias (fijarse en determinados conectores, elementos etc.) para ordenar el suceso que ocurre en el poema de manera coherente. Finalmente, les proporcionaremos un nuevo *limerick* en el que tendrán que rellenar los huecos en blanco buscando que intenten predecir la palabra que más concuerda con el texto y pensando a la vez en su rima. Esta ficha podemos verla en el Anexo 11.

Actividad 3

El docente mostrará a los alumnos un *limerick* de creación propia (véase en anexo 12) cuyo suceso ocurre en una localidad de nuestra comunidad, con el fin de que suscite el interés de los alumnos al ser el lugar que ellos mismos conocen. Además este *limerick* cuenta una historia divertida y graciosa buscando que los alumnos comiencen motivados la actividad. Por otro lado, presentaremos una ficha de palabras que riman entre sí (véase anexo 13). A través de ella trataremos de “jugar” con las palabras que aparecen en la tabla y buscaremos algunas nuevas para añadir a la lista. Esta actividad ayudará al alumno en la creación de su propio poema, ya que le muestra una gran variedad de palabras que riman entre sí con las que puede crear los diferentes versos.

Tras este “juego” con las rimas, pediremos a los alumnos que escriban su propio *limerick* tratando de que sean creativos. Para ello les entregaremos una ficha (véase anexo 14) en la que en primer lugar cuentan con una “nube de ideas” en la que deberán de plasmar palabras que rimen que hayan seleccionado, lugares, situaciones... para posteriormente crear su propio poema. Todo el proceso de creación de *limericks* deberá estar animado y guiado por el docente, que debe ir mostrando los pasos que se han de seguir para crearles:

1. El primer paso es leer *limericks* y entrar en contacto con ellos (desarrollado en anteriores actividades)
2. Después los alumnos deben aprender la estructura y su rima (que ya hemos visto en actividades anteriores)
3. Creación del *limerick*:
 - Creación del primer verso: Pensar el personaje que va a ser protagonista de la situación o el lugar donde la situación se va a llevar a cabo.
 - Creación del segundo verso: Presentar el argumento, ¿qué va a pasar? Los alumnos tendrán que pensar en la situación tratando de que sea divertida y absurda. Así como buscar palabras que puedan rimar con el primer verso del poema.
 - Creación del tercer y cuarto verso: Estos versos pueden mostrar un problema, una solución o cualquier situación que haga divertida la historia. También buscarán palabras que puedan rimar o usar algunas rimas que ya hemos visto anteriormente.

- Creación del quinto verso: Acabar el *limerick* con una frase que cierre la historia.

Todas estas ideas las irán apuntando en la “nube de ideas” que hemos comentado anteriormente. Así pues, después de este proceso les entregaremos la siguiente ficha (véase anexo 15) en la que tendrán que escribir su o sus *limericks* finales.

Actividad 4

Crearemos un concurso de *limericks* donde los tres poemas más votados se llevaran un premio especial y el resto de los alumnos tendrán un premio de consolación. Los alumnos estarán previamente informados de que se desarrollará un concurso de *limericks* para que esto se convierta en una motivación para ellos y muestren más compromiso con la actividad.

El día del concurso todos los alumnos leerán en voz alta sus creaciones y recibirán también *feedback* de sus compañeros. Tras la lectura de todos los poemas se llevarán a cabo las votaciones para determinar cuáles son los tres mejores *Limericks*. Luego todos los alumnos recibirán sus respectivos premios. Todas las creaciones conformarán nuestro libro de *limericks*. Buscaremos un nombre de forma consensuada para nuestra editorial y los alumnos añadirán un dibujo a sus creaciones. Este libro pasará por las distintas clases del centro para que todos puedan leer las divertidas historias que hemos creado.

5. Conclusiones

Analizando las aportaciones de diversos investigadores (Brumfit, 1986; Carter, 1986; Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Long, 1991...etc) hemos podido observar que la literatura es un recurso muy útil para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que brinda la oportunidad a los alumnos de aprender nuevo vocabulario, estructuras, aspectos culturales etc. dentro de un contexto mucho más motivante y les hace tener una predisposición favorable al aprendizaje de una lengua extranjera lo que mejora su competencia en la lengua meta. Además, la literatura tiene una amplia función educacional, es universal y variada, fomenta el uso de las cuatro competencias básicas, es un material auténtico, involucra al alumno de manera personal en su aprendizaje y fomenta sus habilidades interpretativas.

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que los textos literarios aportan a los estudiantes y de ser un instrumento útil para ayudar a los alumnos a conseguir objetivos fundamentales de la etapa de Educación Primaria y específicos del área de inglés como lengua extranjera, la normativa actual que rige la intervención educativa en el área de lengua extranjera no fomenta su uso como recurso pedagógico en la clase de inglés. Por otro lado, solo un 14% de los docentes de la comunidad autónoma de Cantabria encuestados utilizan por completo la literatura en todos sus géneros, lo que nos parece una cifra mínima, teniendo en cuenta cómo la literatura puede mejorar la competencia lingüística de los alumnos. El resto de maestros la utilizan de manera puntual y sin explotar toda la variedad literaria que está a su alcance hoy en día. Se basan en exceso en textos que aparecen en los libros de texto, que suelen ser cortos y adaptados. A pesar de los resultados, la mayoría de los docentes valora positivamente su uso y lo considera muy beneficioso para sus alumnos. Quizás los docentes necesitan que la normativa actual les ayude más, que se aumenten los recursos personales, los horarios... etc. O quizás que se les facilite una formación en metodologías que favorezcan el uso de textos literarios y un acceso a una amplia gama de recursos y materiales. Para ello, sería buena idea la creación de bancos comunes de material que cuenten con múltiples textos literarios o incluso que los propios docentes compartan sus actividades (por ejemplo, creación

de plataformas), lo que les llevaría a desarrollar más actividades basadas en la literatura.

Tras comprobar este escaso uso de los textos literarios, finalmente hemos diseñado una propuesta de actividades donde se explotan tres géneros literarios: novela, poesía y teatro. Demostramos que es posible trabajar con dichos textos y esperamos que sirva de ejemplo para fomentar su uso entre los docentes. Por tanto, observamos los beneficios que el trabajo de estos géneros aporta al aprendizaje de una segunda lengua y remarcamos la importancia que tiene hacer una buena selección de textos teniendo en cuenta una serie de criterios metodológicos.

En definitiva, los textos literarios enriquecen el idioma que introducimos dentro del aula y estimulan la adquisición del lenguaje proporcionando “meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language” (Lazar, 1993:17), hacen que los alumnos sean más conscientes de la lengua que están aprendiendo, les ayuda a desarrollar habilidades y estrategias que pueden aplicar en muchas situaciones y contextos diferentes, aumenta su interés y motivación y hace que el aprendizaje de la lengua se dé de una manera más agradable. Por todo esto y lo anteriormente expuesto merece la pena utilizar este recurso en el aula de inglés.

6. Resumen en Inglés

In our current society we must prepare our students in order to live in a more international, multicultural and multilingual world where mobility between countries of the European Union both in the field of education and in the workplace, will become increasingly frequent. Currently, Spain is committed, as a member of the European Union, to promoting knowledge of other EU languages, which has generated an increase of bilingual programmes in primary schools all over the country. Hence, in teaching languages it is important to consider on resources which facilitate the acquisition of a second language in a motivating way. We are convinced that literature is the perfect resource to achieve this. However, in spite of the fact that the use of literature in the language classroom is more extended today, we consider that this use is not yet established in a firm way, and less in primary education.

In this thesis, first of all, we have investigated the role of literature within the approaches and methods of teaching English. In the early 60's, Grammar-Translation was the method used in teaching languages and literature was clearly integrated within the second language teaching syllabus, but not for itself, only for the possibilities which offered in terms of grammatical structures. Afterwards, with the arrival of the Direct Method, we observed how literature was totally separated from the second language classes. It was difficult to see exercises based on reading, and literary works were not used, since the vocabulary and grammar of the literary texts did not teach everyday language, which is the objective of this method. However, when Reading Methods appeared, literature returned to the second language classes due to the fact that it introduced high-quality written texts with which practicing reading was a priority. But this approach to literature was carried out in almost the same way as with the grammar-translation method, the only difference being that it was used to do comprehension activities instead of translation. Subsequently, the Audiolingual Method arrived in second languages classes with the aim of placing an emphasis on oral communication; the students had to be able to use languages in a communicative way, which isolated literature within the curriculum since literature was considered a "written form". The problem was that the literary texts not only contained a wide range of examples of grammatical structures but also multiple complex words, idioms, expressions etc. which were considered inappropriate for second language students, particularly for beginners.

Therefore, at this moment in history, literature was totally forgotten in the foreign language classrooms. Later, a set of humanistic and cognitive methods strongly emerged. These methods were Suggestopedia, Silent way, Community Language Learning (CLL), The Natural Approach and Total Physical Response. In these approaches, all of the authors focus on the same interest, oral skills. They wanted to reduce the students' anxiety when they were studying a second language and gave substance to learning a language inductively. Hence, with regard to literature nothing changed, no attention was paid to the linguistic use of literature. Currently, we are immersed in the Communicative Approach. We can say that at the beginning of this approach there was an absolute rejection for literature, however, in the 90s multiple researchers and investigations highlighted the importance of reading in the foreign language learning process. However, we consider that literature is not in the place it should be in the majority of English classes. For this reason, now, we have the necessity of finding strategies to integrate literature more significantly into the foreign language syllabus, taking advantage of the richness that literary texts offer to develop the four fundamental linguistic skills when acquiring a language: reading comprehension, listening comprehension, oral expression and written expression within a meaningful cultural context.

Secondly, we have analyzed the place that literary texts have within the Common European Framework of Reference for Languages (MCERL); here the use of texts and the production of them in the foreign language class are indicated as essential elements for the linguistic and social development of students.

Next, we have also considered the multiple benefits that literary works can offer to the students:

- Authenticity: The students are exposed to genuine and undistorted language.
- Motivation: Literature is able to awaken the interest of the students, captures their imagination and gives them possibilities of interaction.
- Cultural awareness: Literature is able to immerse the reader in other cultures allowing them to be aware of the social, political and historical events that make up the context of a literary work.

- Enrichment and acquisition of the language: Literature can collaborate in the promotion of the acquisition and learning of the different types of linguistic elements that make up the target language.
- Personal involvement: Literature can be very useful in the learning process of a language since it fosters a personal involvement in the reader.
- Promotion of interpretive skills: the ambiguity of literature guarantees several interpretations and responses.
- Educational function: Literature helps to stimulate students' imagination, develop critical skills, and increase emotional awareness.
- Promotion of the four basic skills: Writing, speaking, listening and reading.
- Universality and variety: The themes developed in literary texts are common to all cultures and include a wide variety of content.

Moreover, teachers, among many other things, have to carry out an essential task, which is to properly select the literary texts on which their work is based within the class and the methodological approach that they will use. We have to take into account the importance of this selection process since, in many cases, the success of our work, which is to achieve meaningful learning, depends entirely upon it. Hence, we have to bear in mind the following criteria: age, emotional and intellectual maturity, needs, motivation, interests, cultural context, level of mastery of the language, language competence of the students and literary knowledge of the students. With regard to the methodological approaches, we can find among others:

- Language-Based approach, which emphasizes the students' awareness of the language of literature; therefore, it is a matter of using literary texts as real examples of the target language so that students learn vocabulary, structures, etc. in a contextualized way. We can say that it is an approach similar to the language model where the literary texts are used to exemplify the features of the target language.
- The Reader-Response approach places emphasis on the relationship of the text with the reader. Therefore, if the students use their previous knowledge to face the text, their understanding will improve. Within this approach, activities based on personal experiences, opinions, emotions, previous knowledge of students when interpreting literature etc. are promoted. In this way, the students will actively participate in their own learning.

- The cultural model approach, in this approach the literary texts are a great resource to obtain information about the target culture. Therefore, the emphasis is placed on the context rather than on the text itself. The literary text is a reflection of society, culture and customs, behaviors etc. which each author describes in their literary work.

Furthermore, we have also investigated the different literary genres with which you can work in the English classroom. Generally speaking, short stories and tales may be the most used genre in English classes; however, it is important to bear in mind that in addition to these literary genres others exist which teachers can use in a motivating way and have a multitude of possibilities within the foreign language class. These are novels, theatre and poetry.

The novel or short story is an excellent resource not only to observe language but also life itself. Readers can observe the behavior of the characters within a concrete reality and see how they act in everyday life in a multitude of different registers and styles.

Poetry promotes the teaching and the learning of basic language skills, evokes feelings and thoughts, transmits culture, encourages creativity, etc. We can work with Limericks, Haikus, Concrete poems and thin poems.

Theatre is a technique which enables the development and acquisition of certain linguistic skills, especially oral ones. Theatre plays are rich in dialogues, so it is very recommendable to use theatrical performances, but we have to take into consideration the fact that it is important to do it in a fun and effective way focusing on conversational language.

It is also essential to analyze how literature is integrated in the current legislation of Primary Education in Cantabria since we have developed a set of activities for this stage. In the “Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria” and in the “Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria”, we have observed that

the current legislation which governs the educational intervention in the area of foreign language does not encourage the use of literature as a pedagogical resource in the English classroom in spite of its being a useful instrument to help students to achieve fundamental objectives which they have to acquire during the Primary Education stage and, particularly, to achieve the specific objectives of the area of English as a foreign language.

Therefore, in order to know the perception and the position of the Primary English teachers in the autonomous community of Cantabria towards the use of literature as a pedagogical resource, we have carried out some field research. In this research we have collected information from 22 questionnaires filled in by 22 English teachers specialized in foreign languages. I would like to say that it is a very low percentage of all English teachers in the schools in Cantabria. For this reason, we have to consider that the sample may not truly represent reality, but it is probably a good indicator.

The results of these questionnaires show that only 14% of the teachers surveyed in the Autonomous Community of Cantabria use literature consistently in all their genres, which seems to be a minimal figure considering how literature can improve the linguistic competence of the students. The rest of the teachers use literature in a timely manner and do not exploit the variety of literature which is available to them today. They perhaps rely too much on textbooks and a lot of adapted short texts which appear in them. However, in spite of the results, most of the teachers value the use of literature as highly positive and consider that it is very beneficial for their students. We contemplate that teachers perhaps need more help with the current legislation, an increase of personnel, of resources, changes in the timetables... or they may need more information to put into practice activities with literary texts; in other words, it would be essential for teachers to have more training courses in these pedagogical methodologies or have more access to a wide range of resources and materials. For this purpose, it would be a good idea to create common “banks” full of multiple literary texts or even to share their own activities (for example, platform creation on internet). These improvements could make teachers develop more activities and lesson plans based on literature.

Finally, after verifying this scarce use of literary texts, we have designed a set of educational activities based on the use of novels, theatre and poetry, with a dual purpose: to show that the integration of literature is possible and beneficial and to encourage their use among teachers. We have selected a literary work for each genre.

We work the novel through *Charlie and the chocolate Factory* by Roald Dhal. First of all, we will watch the trailer of the film so that students become familiar with the story and some of the characters. Subsequently, we will provide the students with a sheet on which they will have to select their opinion about the genre of the story. On the other hand, the class will receive a public notice, which will be an extract from the book in which Willy Wonka announces that he is going to have a competition with special prizes for the winner. We will read it with the students and together with the information of the trailer, the students will have to reflect on the personality and characteristics of Wonka and then elaborate a brief description of him. Later, we will play Tim Burton's film, *Charlie and the Chocolate Factory* (In O.V. subtitled in Spanish) so that the students know the story and the characters in detail. After watching the movie, we will complete a profile of the rest of the characters; if it is necessary we can even watch parts of the movie again in order to make clear which are the adjectives that best describe the characters. In addition to this, we will end the activity by sharing opinions about the story so that the students can express their ideas, opinions, what they think about the different behavior of the characters etc. Finally, the students will have to read another fragment of the novel, in this case from chapter 19: "The Inventing Room - Everlasting Gobstoppers and Hair Toffee". As the chapter is about cooking, we find it interesting to bring the activity closer to the students, to their own culture; therefore they will have to make their own recipe of their favorite dishes or typical menu of their house. We will provide students with a sheet on which they will have to write their recipe step by step and explain to the class what the ingredients are and the amounts that we have to use.

We work theatre though *A Midsummer Night's Dream* by William Shakespeare. At first, we will begin by introducing the author of the literary work so that the students are aware of the period in which it was written. In order to do this, we will play a video which describes the life of William Shakespeare in a summarized way. Subsequently, the students will be encouraged to ask what they have not understood, to share what

they have understood and to comment on what has caught their attention most about the author's life, ideas, opinions, and so on. The teacher will try, as much as possible, that all the students participate. On the other hand, we consider that it is essential that our students previously know the plot of the story and the characters that make it up. In this way, before starting to represent the fragment of the drama, we will play another short video which summarizes the story so that students become familiar with it. Finally, the students will represent the extract of the theatre play. The play will be an adaptation of Brendan P. Kelso whose book is called: *Shakespeare's A Midsummer Night's Dream for Kids*. We have selected this adaptation because we consider that it contains simple language and real fragments of the drama. Moreover, the extract which we are going to choose corresponds to act two, it is one of the funniest scenes of the drama in which one of the characters uses a "falling- in- love spell" with the wrong people and after this, absurd situations happen. We have chosen this part of the drama with the aim of encouraging the student's participation and to make the situation fun for them. Therefore, our goal through dramatization is to foster the development of communication strategies, collaboration and teamwork so that students learn the foreign language through experimentation, communication, participation, cooperation... etc. In this way, students will be much more motivated to learn. Moreover, we will act through improvisation. In order to do this, we will organize the students into groups and each group will begin to improvise and create another ending of the story spontaneously.

Finally, we work with poetry through limericks. First of all, we will explain what a limerick is to the students, who its creator was, what the structure is and we will give them an example where they can clearly see the rhyme of the words. Subsequently, we will remind the students what the structure of the limericks is through reading a new and fun one adapted to the level of our students. Moreover, we will provide the students with a sheet on which they will have to order the verses of the poem using different strategies (look at certain connectors, elements, etc.); in this way, they will order the events which happen in the poem in a coherent way. Also, we will provide a new limerick in which they will have to fill the gaps trying to predict the words which best match the verses and to think of their rhyme. To sum up, our objective is that the students create their own limericks, but to do this, at first, the teacher will show the students a limerick of their own creation, whose events happen in a village of our community, in order to capture the attention and the interest of the students. After this,

we will show them a list of words that rhyme with each other. The students will play with the rhyme of the words and they will try to add new rhymes to the list. This activity will help the students to create their own poem since it shows a wide variety of words that rhyme with each other and then they can add them to their poems' verses. We will ask the students to write their own limerick trying to be creative since at the end of the task there will be a limerick contest in which each student will read their poem aloud and the three most voted for poems will be awarded a special prize and the rest of the students will have a consolation prize.

We conclude by saying that literary texts enrich the language which we introduce into the classroom and stimulate language acquisition by providing "meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language" (Lazar, 1993: 17); moreover, they make students more aware of the language which they are learning, help them to develop skills and strategies which they can apply in many different situations and contexts, increase their interest and motivation and make language learning more enjoyable. For these reasons and all previously mentioned, we consider that it is worthwhile using this pedagogical resource in the English classroom.

7. Bibliografía

Albadejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *MarcoELE* (5), 1-51.

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed.1982.).

Barnett, A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Barroso García, C. y Fontecha López, M. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *ASELE. Actas X.* , 107-113.

Bland, J. y Christiane, L. (2003). *Children's literature in second language education*. Londres: Bloomsbury.

Bowler, B. y Parminter, S. (1993). *Making headway: Literature. Upper intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, J. (1991). Statistics as a foreign language- Part 1: What to look for in reading statistical language studies. 25, 569-586.

Brumfit, C. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon Press.

Brumfit, C. (1986). Reading skills and the study of literature. En Brumfit, C. y Carter, R., *Literature and language teaching* (págs. 184-190). Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, C.J. y Carter R.A. . (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Carter, R. y Long, M.N. (1991). *Teaching literature*. London: Longman.

Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Artes gráficas Fernández Ciudad.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics. 5th Edition*. London: Blackwell Publishing.

Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook: A guide for primary teacher of English*. London: Penguin.

Erkaya, O. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal* , 8.

Ghosn, I. K. (2000). Four reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal* , 2 (56), 172-175.

Gómez Parra, M^a Elena y Roldán Tapia, Antonio. (2004). Language learning and acquisition. Theories and methods of teaching and learning. En McLaren, N. y Madrid, D., *TEFL in Primary Education* (págs. 72-102). Granada: Editorial Universidad de Granada.

González López, J. Á. (2010). *Teaching English literature*. Santander: Ediciones TGD Universidad de Cantabria.

Jáimez, S. y Pérez, C. . (2005). Literature in the ELT classroom. En McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A., *TEFL in Secondary Education* (págs. 579-604). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Khatib, M. (2011). Literature in the EFL/ESL classroom. *English Language teaching (Canadian Center of Science and Education)* , 1 (4), 201-208.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1986). Literature in the School foreign-language course. En Brumfit, C. y Carter, R., *Literature and Language Teaching* (págs. 177-184). Oxford: Oxford University Press.

- Lomas, C. y Miret, I. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori : Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Long, M. (1986). A feeling for language: The multiple values of teaching literature. En Brumfit, C. y Carter, R., *Literature and Language Teaching* (págs. 42-60). Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004). *TEFL in primary education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as a resource. En *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications.
- Mckay, S. (1986). Literature in the ESL classroom. En Brumfit, C. y Carter, R., *Literature and language teaching* (págs. 191-198). Oxford: Oxford University Press.
- McRae, J. (1994). *Literature with a small "l"*. London: Mcmillan.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mendoza, A. (2008). *Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2016, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes : http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_7_
- Morales Calvo, A.H. y Pérez García, M. (1989). *Suggestopedy in foreign language training*. Madrid: Editorial Pueblo y Educación.
- Morgan, J. y Rinvulcri, M. (1983). *Once upon a time: Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. *TIE-CLIL* , 1-16.
- Paran, A. (2000). Survey review: Recent books on the teaching of literature. *ELT Journal* , 54 (1), 75-88.
- Pérez Gutierrez, M. (2004). La Dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas (Revista Electrónica Internacional)* (12), 70-80.
- Pérez Valverde, C. y Muros, J. (2004). Discourse competence in the EFL classroom. En McLaren, N. y Madrid, D., *TEFL in Primary Education* (págs. 385-408). Granada: Universidad de Granada.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL classroom instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (págs. 13-28).
- Stern, S. L. (1987). Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: An integrated approach. *ET Forum* , 25 (4), 47-55.
- Van, T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum* (3), 2-17.
- Vez, J.M. y González Piñeiro, M. (2004). Intercultural competence and the European dimension. En McLaren, N y Madrid, D., *TEFL in Primary Education* (págs. 341-383). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Widdowson, H. (1983). Talking shop: Literature and ELT. *ELT Journal* (37), 30-35.
- Wright, A. (1995). *Cuenta cuentos*. Oxford: Oxford University Press.

8. Anexos

ANEXO 1

CUESTIONARIO DOCENTE (Especialista en Inglés como Lengua Extranjera)

Colegio:

Curso:

Nombre:

Es un centro bilingüe: SI ☐ NO ☐

Por favor, rellena el siguiente cuestionario valorando del 1 al 5, siendo 1= nada y 5= por completo.

1. Utilizo textos literarios (poesía, teatro, novela o *short stories* u otros géneros) en mis clases.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
2. Si usas textos literarios ¿Qué tipo de textos literarios utilizas y cómo?
3. En caso de no hacer uso de los textos literarios, ¿Cuál es la razón?
4. Considero beneficioso el uso de textos literarios como recurso pedagógico dentro de mis clases de inglés como lengua extranjera.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
5. Creo que la normativa actual de Educación Primaria facilita la inclusión de la literatura dentro de las clases de inglés como lengua extranjera.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
6. Si te gusta usar más la literatura en inglés en tu clase, ¿Qué necesitarías para poder utilizarla?
 - ☐ Más recursos materiales: los libros que tengo son insuficientes, los alumnos no se pueden permitir comprar libros, etc.
 - ☐ Recursos personales: mayor número de apoyos, desdobles en inglés, etc.
 - ☐ Modificaciones horarias: más horas de inglés a la semana, horas específicas de teatro, etc.
 - ☐ Cambios en el currículo oficial: modificación del currículo referido a la literatura.
 - ☐ Otros motivos.

ANEXO 2

MOVIE GENRES

Title of the film _____

What is the Genre of the film?



What is the mood of the film?

Serious <input type="checkbox"/>	Creepy <input type="checkbox"/>
Tragic <input type="checkbox"/>	Dangerous <input type="checkbox"/>
Funny <input type="checkbox"/>	Boring <input type="checkbox"/>
Frightening <input type="checkbox"/>	Humorous <input type="checkbox"/>
Exciting <input type="checkbox"/>	Mysterious <input type="checkbox"/>
Exhausting <input type="checkbox"/>	Fantastic <input type="checkbox"/>

ANEXO 3



This is a notice written by Mr. Willy Wonka. Can you guess the personality and characteristics of Mr. Willy Wonka by reading the tone and content? Try to write down as many adjectives as you can to describe him. You can write about his appearance, personality and characteristics.

EVENING BULLETIN

*Mr Willy Wonka, the confectionary genius
whom nobody has seen for the last ten years,
sent out the following notice today:*

I, Willy Wonka, have decided to allow five children –just five, mind you, and no more – to visit my factory this year. These lucky five will be shown around personally by me, and they will be allowed to see all the secrets and the magic of my factory. Then, at the end of the tour, as a special present, all of them will be given enough chocolates and sweets to last them for the rest of their lives! So watch out for the Golden Tickets! Five Golden Tickets have been printed on golden paper, and these five Golden Tickets have been hidden underneath the ordinary wrapping paper of five ordinary bars of chocolate. These five chocolate bars may be anywhere – in any shop in any street in any town in any country in the world – upon any counter where Wonka’s Sweets are sold. And the five lucky finders of these five Golden Tickets are the only ones who will be allowed to visit my factory and see what it’s like now inside! Good luck to you all, and happy hunting!

Willy Wonka

Copiado de Charlie and the Chocolate Factory de Roald Dahl (1995), p.33-34

1. Write down the adjectives to describe Willy Wonka in the box provided.

2. Using the adjectives above, try to write a short description of Mr. Willy Wonka.


3. Do you want to meet Willy Wonka and visit his chocolate factory? Why?

ANEXO 4

Including Charlie Bucket, there are 5 children visiting the chocolate factory. They are Augustus Gloop, Violet Beauregarde, Veruca Salt and Mike Teavee. Fill in their character profile.

Character Name:

Personal Information



Description

Age _____
 Boy ☐
 Girl ☐
 Man ☐
 Woman ☐
 Other ☐

Eye Color
 Black ☐
 Blue ☐
 Brown ☐
 Green ☐
 Pink ☐

Hair Color
 Black ☐
 Blonde ☐
 Brown ☐
 Red ☐
 Grey ☐
 White ☐

Weight
 Thin ☐
 Average ☐
 Heavy ☐

Height
 Short ☐
 Average ☐
 Tall ☐

Interests

Likes to do:

Personality/Interests

	Scale				
	not				very
	1	2	3	4	5
Adventurous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Courageous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Friendly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Happy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helpful	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organized	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trustworthy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lives in:

Other information:

Character Name:

Personal Information



Description

Age _____

Boy ☐
Girl ☐
Man ☐
Woman ☐
Other ☐

Hair Color

Black ☐
Blonde ☐
Brown ☐
Red ☐
Grey ☐
White ☐

Eye Color

Black ☐
Blue ☐
Brown ☐
Green ☐
Pink ☐

Weight

Thin ☐
Average ☐
Heavy ☐

Height

Short ☐
Average ☐
Tall ☐

Other information:

Interests

Likes to do:

Personality/Interests

Scale

not very

1 2 3 4 5

Adventurous
Courageous
Flexible
Friendly
Happy
Helpful
Kind
Organized
Patient
Responsible
Smart
Trustworthy
Other:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lives in:

Character Name:

Personal Information



Description

Age _____

Boy ☐
 Girl ☐
 Man ☐
 Woman ☐
 Other ☐

Hair Color

Black ☐
 Blonde ☐
 Brown ☐
 Red ☐
 Grey ☐
 White ☐

Eye Color

Black ☐
 Blue ☐
 Brown ☐
 Green ☐
 Pink ☐

Weight

Thin ☐
 Average ☐
 Heavy ☐

Height

Short ☐
 Average ☐
 Tall ☐

Other information:

Interests

Likes to do:

Personality/Interests

Scale

not very

1 2 3 4 5

Adventurous
 Courageous
 Flexible
 Friendly
 Happy
 Helpful
 Kind
 Organized
 Patient
 Responsible
 Smart
 Trustworthy
 Other:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lives in:

Character Name:

Personal Information



Description

Age _____

Boy ☐
Girl ☐
Man ☐
Woman ☐
Other ☐

Hair Color

Black ☐
Blonde ☐
Brown ☐
Red ☐
Grey ☐
White ☐

Eye Color

Black ☐
Blue ☐
Brown ☐
Green ☐
Pink ☐

Weight

Thin ☐
Average ☐
Heavy ☐

Height

Short ☐
Average ☐
Tall ☐

Other information:

Interests

Likes to do:

Personality/Interests

Scale

not very

1 2 3 4 5

Adventurous

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Courageous

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Flexible

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Friendly

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Happy

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Helpful

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kind

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organized

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Patient

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Responsible

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Smart

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Trustworthy

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Other:

Lives in:

Character Name:

Personal Information



Description

Age _____

Boy ☐
Girl ☐
Man ☐
Woman ☐
Other ☐

Hair Color

Black ☐
Blonde ☐
Brown ☐
Red ☐
Grey ☐
White ☐

Eye Color

Black ☐
Blue ☐
Brown ☐
Green ☐
Pink ☐

Weight

Thin ☐
Average ☐
Heavy ☐

Height

Short ☐
Average ☐
Tall ☐

Other information:

Interests

Likes to do:

Personality/Interests

Scale

not very

1 2 3 4 5

Adventurous ☐

Courageous ☐

Flexible ☐

Friendly ☐

Happy ☐

Helpful ☐

Kind ☐

Organized ☐

Patient ☐

Responsible ☐

Smart ☐

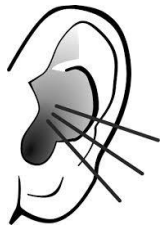



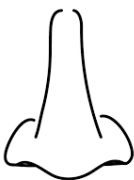
Trustworthy ☐

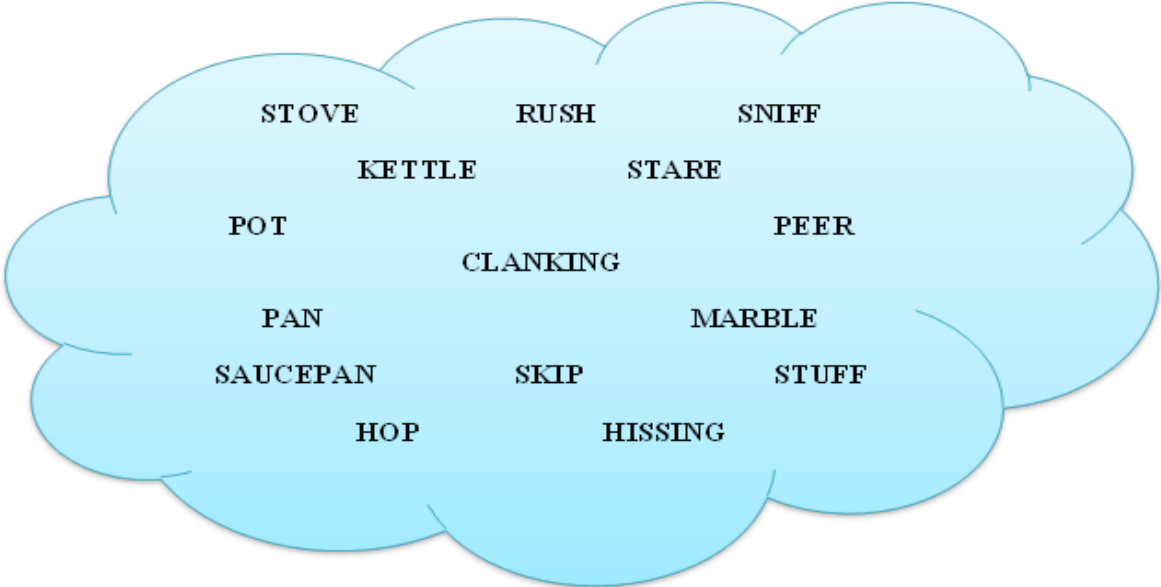
Other: ☐

Lives in:

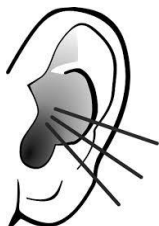



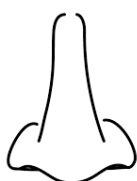
PRE- READING: VOCABULARY

After a quick reading of the text try to guess to which group belong the words below.

KIND OF NOISE	COOKING UTENSILS AND OBJECTS	WAYS OF LOOKING	WAYS OF MOVING	SMELL
				



Clave: Pre- reading: Vocabulary (ANEXO 5)

KIND OF NOISE	COOKING UTENSILS AND OBJECTS	WAYS OF LOOKING	WAYS OF MOVING	SMELL
				
<p>HISSING</p> <p>CLANKING</p>	<p>POT</p> <p>SAUCEPAN</p> <p>KETTLE</p> <p>PAN</p> <p>STOVE</p> <p>STUFF</p> <p>MARBLE</p>	<p>STARE</p> <p>PEER</p>	<p>RUSH</p> <p>SKIP</p> <p>HOP</p>	<p>SMELL</p> <p>SNIFF</p>

CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY- The inventing room

“ Charlie Bucket stared around the gigantic room in which he now found himself. The place was like a witch’s kitchen! All about him black metal pots were boiling and bubbling on huge stoves, and kettles were hissing and pans were sizzling, and strange iron machines were clanking and spluttering, and there were pipes running all over the ceiling and walls, and the whole place was filled with smoke and steam and delicious rich smells.

Mr Wonka himself had suddenly become even more excited than usual, and anyone could see that this was the room he loved best of all. He was hopping about among the saucepans and the machines like a child among his Christmas presents, not knowing which thing to look at first. He lifted the lid from a huge pot and took a sniff; then he rushed over and dipped a finger into a barrel of sticky yellow stuff and had a taste; then he skipped across to one of the machines and turned half a dozen knobs this way and that; then he peered anxiously through the glass door of a gigantic oven, rubbing his hands and cackling with delight at what he saw inside. Then he ran over to another machine, a small shiny affair that kept going phut-phut-phut-phut-phut, and every time it went phut, a large green marble dropped out of it into a basket on the floor.



Copiado de Charlie and the Chocolate Factory de Roald Dahl (1995) Capítulo 19: *The Inventing Room – Everlasting Gobstoppers and Hair Toffee.*

YOUR OWN RECIPE



Write your own recipe and explain what we have to do to elaborate it properly. The class will choose the best recipe, come on and do your best!

ANEXO 8

SCRIPT

(HELENA and DEMETRIUS enter)

DEMETRIUS: I don't love you, do not pursue me.

HELENA: Demetrius, don't you love me?

DEMETRIUS: No, you bug me, Helena.

HELENA: Although I told you about Hermia and Lysander running off together?

DEMETRIUS: You still bug me. Now leave me alone... (Shoves HELENA away)

HELENA: Demetrius, the more you hate me, the more I will love you!

DEMETRIUS: Aghhhhh! Leave me alone!

(HELENA chases DEMETRIUS offstage. PUCK enters)

PUCK: Your fairy has the magical purple flower!

OBERON: Give it me. (PUCK teases OBERON with flower, then hands over flower)
This is love potion. I'm going to put some on Titania's eyes. Then she will awake and fall in love with the first thing she sees, hopefully something filthy and smelly!

Puck, you go do something constructive.

PUCK: Constructive?

OBERON: (Frustrated) I saw a young Athenian couple mad at each other. Use this flower and make them fall in love.

PUCK: Okay. (PUCK exits. OBERON hides behind a tree)

(TITANIA enters with FAIRY)

TITANIA: Wow, I'm tired. I think I will fall asleep in the middle of the dark.

FAIRY: Yes?

TITANIA: I want you to sing me to sleep.

FAIRY: Sing?

TITANIA: Yes, sing.

FAIRY: AHHHH, Okay....la, la, te, da....la, la, te da.... la, la, te da.... la (TITANIA falls quickly to sleep) Sleep tight! Oh, look, a butterfly! (FAIRY chases it off stage).

OBERON: Well, well, well, looky here! (OBERON, places potion on TITANIA'S eyes) Wake when some ugly thing is near! (OBERON exits).

(LYSANDER and HERMIA enter)

LYSANDER: Hmmm, these trees look familiar.

HERMIA: What do you mean by that?

LYSANDER: I have forgotten our way.

HERMIA: That's okay. I'm tired. Let's go to sleep.

LYSANDER: Okay. (LYSANDER and HERMIA lie down and go to sleep)

PUCK: (PUCK enters and sees LYSANDER lying on ground) An Athenian couple, just like the boss said! A little on each eye and poof, you will now fall in love with the first thing you see! (places potion on LYSANDER's eyes).

(DEMETRIUS and HELENA enter)

DEMETRIUS: You are still annoying me, you're like my dog.

HELENA: Then let me be your pet and I will follow you everywhere. (Howls with excitement)

DEMETRIUS: Noooo! (DEMETRIUS EXIT)

HELENA: Aghhh, (sees LYSANDER lying on the ground, wakes him) Lysander? Awake! (HELENA kicks LYSANDER) I said AWAKE!

LYSANDER: What? (LYSANDER wakes up totally in love with Helena)

HELENA: I think Demetrius does not love me.

LYSANDER: Oh Helena, my sweetest love, I love you so much!

HELENA: Huh?

LYSANDER: I love you, I love you, I love you!

HELENA: (very matter of fact) But you love Hermia.

LYSANDER: No I love you, who would not change a raven for a dove? (Chasing her, trying to hug and kiss her) Oh kiss me darling!

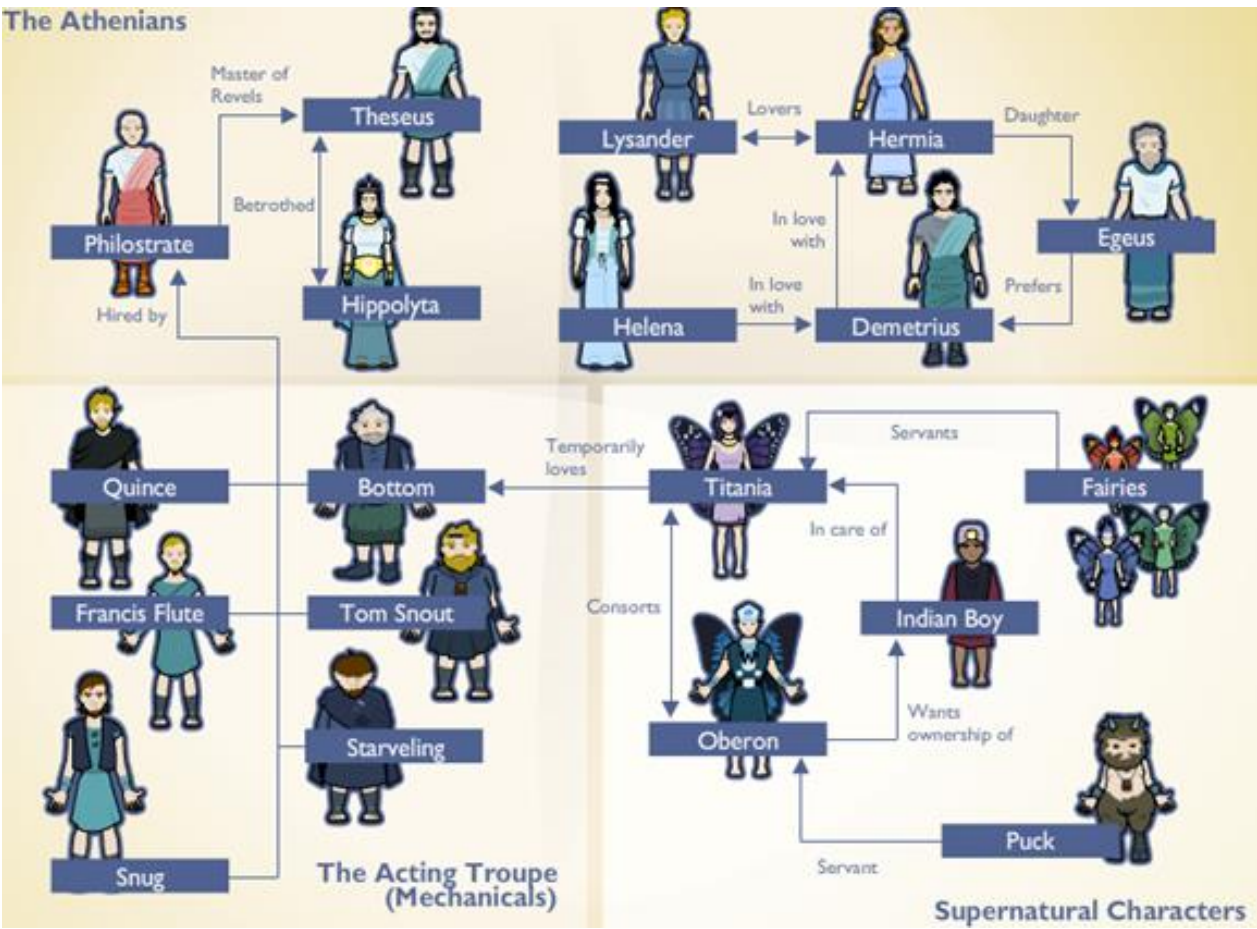
HELENA: Aghhhhhh!!! (HELENA screaming, runs off: LYSANDER chases her)

(HERMIA wakes up, confused)

HERMIA: Hello? Lysander? Where did you go? (HERMIA exits. PUCK is very amused with the situation).

CHARACTERS

A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM (in 3 Panels)



WHAT IS A LIMERICK?

A limerick is a silly poem with five lines. They are often funny or nonsensical. Limericks were made famous by Edward Lear, a famous author who wrote the "Book of Nonsense" in the 1800's. This was an entire book of silly limericks.

HOW TO WRITE A LIMERICK

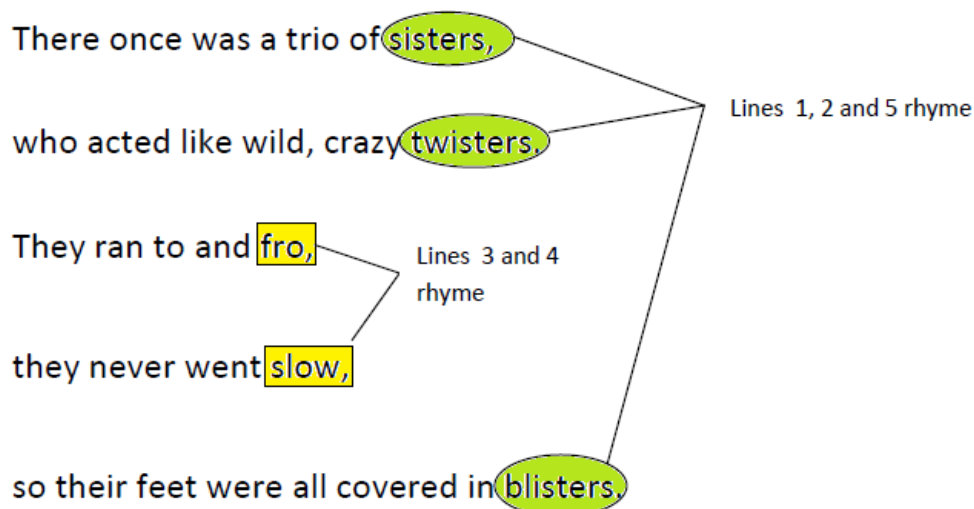
The **first**, **second** and **fifth** lines **rhyme with each other**.

The **third** and **fourth** lines **rhyme with each other**.

Limericks often **start with** the line "There once was a..." or "There was a..."

The **first** line defines the main character, the **second** indicates his/her characteristics, in the **third and fourth** the character performs an action or does something and the **fifth** shows an extravagant ending.

Example of a limerick:



LIMERICKS

1. Limericks are often funny and are always guaranteed to make you smile. Read this limerick and pay attention in to their structure.

There was a young lady from Hyde,
who ate a green apple and died.
While her lover lamented,
the apple fermented,
and made cyder inside her inside.

2. These limericks of Edward Lear have been mixed up, find the correct order and rewrite the limericks correctly.

Whom several small children did pester;
There was an old Person of Chester,
And displeased that old person of Chester.
They threw some large stones,
Which broke most of his bones,
Who said, "It is just as I feared!—
There was an Old Man with a beard,
Two Owls and a Hen,
Have all built their nests in my beard!"
Four Larks and a Wren,

3. Fill the gaps and guess what words rhyme better.

There was an old man of Dumbree,

Who taught little owls to drink _____ ;

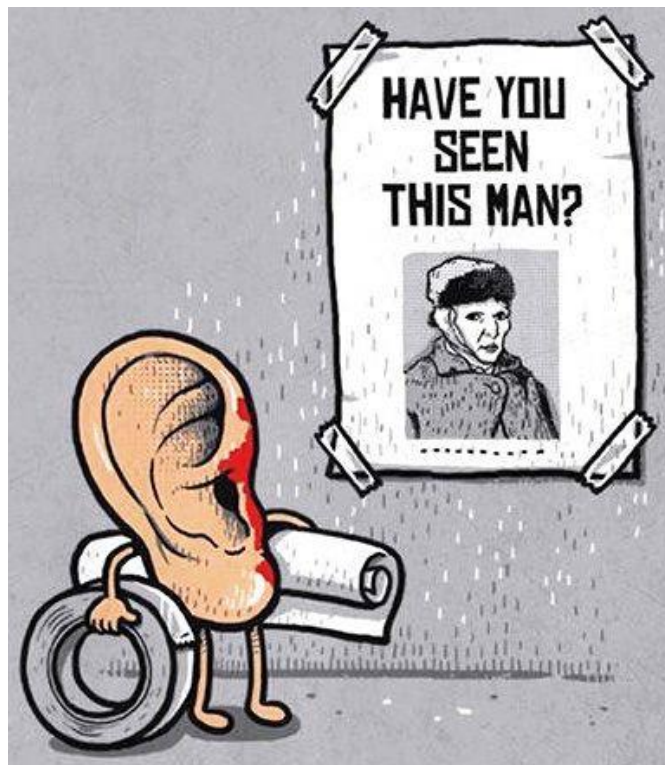
For he said, 'To eat mice,

Is not proper or _____ '

That amiable man of Dumbree.

MY OWN LIMERICK

There was a young boy from Mompía
Who thought he had a very big ear
So he asked his mother,
His sister and father,
And with scissors they cut down the ear.



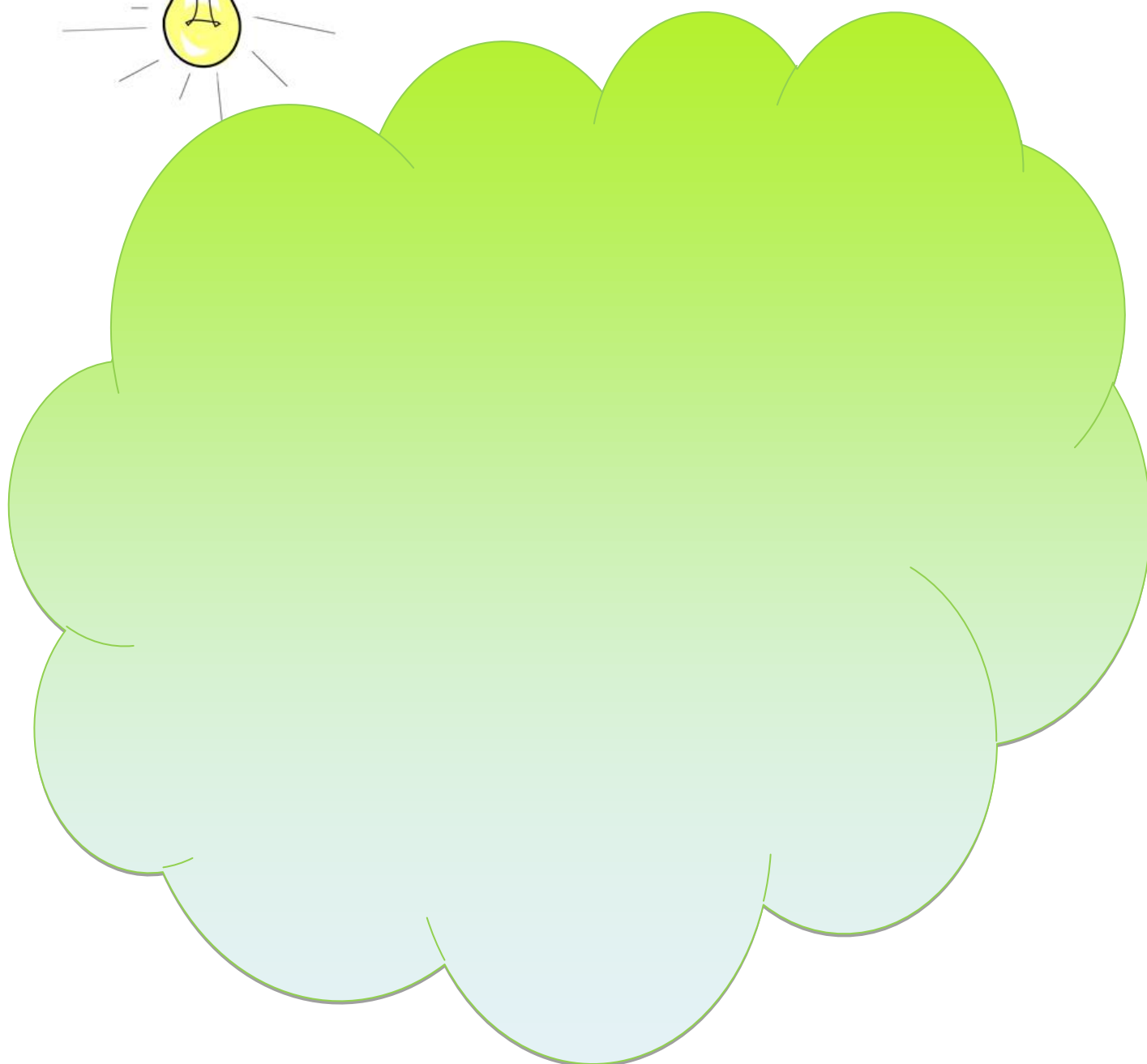
RHYMING WORDS

<p>TELL WELL SELL</p> 	<p>BAKE MAKE CAKE</p> 	<p>CAR STAR JAR</p> 	<p>DUCK TRUCK LUCK</p> 
<p>VAN CAN FAN PAN</p> 	<p>LOOK BOOK COOK</p> 	<p>BOAT COAT GOAT</p> 	<p>LOG HOG DOG FROG</p> 
<p>DRY CRY FLY</p> 	<p>TOP HOP MOP</p> 	<p>MOUSE HORSE HOUSE</p> 	<p>FEE TREE FREE BEE</p> 

<p>MAP HAT TAP CAT CAP</p> 	<p>MICE DICE</p> 	<p>SNAIL PAIL</p> 	<p>HONEY MONEY</p> 
<p>THING RING</p> 	<p>DRANK TANK</p> 	<p>PEG LEG</p> 	<p>JUG MUG</p> 

CREATE YOUR OWN LIMERICKS

Cloud of ideas:



thinkcreative



